

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: pedagogiky a psychologie

Studijní program: souběžné doplňkové pedagogické studium

VEDENÍ ZÁVĚREČNÝCH DISKUSÍ SE STUDENTY

LEADING OF DEBRIEFING SESSIONS WITH STUDENTS

Bakalářská práce: 05-FP-KPP-015

Autor: Ing. Erika Heyduková, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Jan Činčera, Ph. D.

Rozsah práce:

Počet stran textu: 79

Počet obrázků: 7

Počet tabulek: 4

Počet pramenů: 75

Počet příloh: 0

V Liberci dne: 2. 1. 2006

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá vedením závěrečných diskusí se studenty.

V úvodní části jsou objasněny základní pojmy týkající se závěrečné diskuse, její funkce a výhody. Následuje pojetí závěrečných diskusí ve vybraných teoriích učení (konstruktivismus, prožitková pedagogika, globální výchova), popis struktury a podmínek vedení závěrečné diskuse. Další část je věnována aktivním metodám závěrečných diskusí a kritériím pro jejich volbu. V poslední části práce jsou zpracovány ukázky konkrétních aktivit z vybraných teorií učení, jejich vzájemné srovnání a shrnutí obecných zásad pro vedení závěrečných diskusí ve školách.

Závěr obsahuje shrnutí nejdůležitějších poznatků a posouzení vhodnosti použití závěrečné diskuse při výuce.

Klíčová slova: závěrečná diskuse, reflexe, review, konstruktivismus, prožitková pedagogika, globální výchova, Kolbův cyklus učení.

ANNOTATION

This baccalaureate work investigates leading of debriefing sessions with students.

In introductory part there are clarified basic terms concerning debriefing session, its function and advantages. The interpretation of debriefing sessions in chosen theories of teaching (constructivism, experiential education, global education), description of structure and conditions of leading of debriefing sessions follow. The next part is devoted to active methods of debriefing sessions and criteria for their choice. In the last part of this work there are processed demonstrations of concrete activities from chosen teaching theories, their mutual comparison and summary of common rules for leading of debriefing sessions in schools.

Conclusion includes summary of the most important pieces of knowledge and evaluation of amenability of using debriefing session in class.

Key words: debriefing session, reflections, review, constructivism, experiential education, global education, Kolb's cycle of teaching.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

V Liberci dne 2. 1. 2006

.....

Erika Heyduková

PROHLÁŠENÍ K VYUŽÍVÁNÍ VÝSLEDKŮ BP

Byla jsem seznámena s tím, že se na mou bakalářskou práci plně vztahuje zákon č. 121/2000 o právu autorském, zejména § 60 (školní dílo) a § 35 (o nevýdělečném užití díla k vnitřní potřebě školy).

Beru na vědomí, že TU v Liberci má právo na užití mé bakalářské práce a prohlašuji, že **souhlasím** s případným užitím mé bakalářské práce (prodej, zapůjčení, kopírování, apod.)

Jsem si vědoma toho, že užít své bakalářské práce či poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem TU v Liberci, která má právo ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, vynaložených univerzitou na vytvoření díla (až do jejich skutečné výše). Bakalářská práce je majetkem školy, s bakalářskou prací nelze bez svolení školy disponovat.

V Liberci dne 2. 1. 2006

.....

Erika Heyduková

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla především poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Janu Činčerovi, Ph. D. za cenné rady, připomínky k práci a za odborné vedení při její tvorbě. Dále děkuji své rodině za veškerou podporu během celého studia.

OBSAH

1 Úvod.....	8
2 Objasnění pojmu závěrečné diskuse, její funkce a výhody.....	9
3 Význam a funkce závěrečných diskusí ve vybraných teoriích učení.....	14
3.1 Konstruktivismus.....	14
3.1.1 Konstruktivistická teorie učení.....	14
3.1.2 Výukové postupy a přínos konstruktivismu.....	16
3.1.3 Sociální konstruktivismus.....	17
3.1.4 Konstruktivismus - třífázový model učení	18
3.1.4.1 Evokace	18
3.1.4.2 Uvědomění si významu	18
3.1.4.3 Reflexe	19
3.2 Prožitková pedagogika	21
3.2.1 Prožitek, zážitek.....	21
3.2.2 Výchova prožitkem.....	22
3.2.3 Terapeuticko-orientovaný přístup.....	24
3.2.4 Principy a východiska, cíle a výchovná hodnota prožitkové pedagogiky.....	25
3.2.5 Kolbův cyklus učení.....	27
3.3 Globální výchova.....	30
3.3.1 Vnitřní – lidský rozměr globality.....	30
3.3.2 Charakteristika koncepce globální výchovy.....	31
3.3.3 Cíle globální výchovy.....	32
3.3.4 Formy a prostředky globální výchovy.....	34
3.3.4.1 Charakteristika výchovných postupů.....	34
3.3.4.2 Globální výchova v praxi.....	36
4 Struktura a podmínky vedení závěrečných diskusí.....	37
5 Metody závěrečných diskusí.....	43
5.1 Kritéria pro volbu metody závěrečné diskuse.....	43
5.2 Použití aktivních metod.....	44
5.2.1 Individuální metody.....	45
5.2.2 Kolektivní metody.....	45
6 Ukázky konkrétních aktivit z vybraných teorií a jejich srovnání.....	55
6.1 Jiný kraj, jiný mrav (konstruktivismus).....	55
6.2 Najdi strom (prožitková pedagogika).....	56
6.3 Španělská vesnice (globální výchova).....	58
6.4 Srovnání závěrečných diskusí.....	59
7 Shrnutí obecných zásad pro vedení závěrečných diskusí ve školách.....	64
7.1 Příprava.....	64
7.2 Vlastní realizace.....	66
7.3 Zhodnocení.....	67
8 Závěr.....	69
9 Poznámky.....	70
10 Bibliografie.....	75

1 Úvod

V současné době se dává prostor aktivním metodám výuky, které kladou důraz především na *aktivitu* ze strany žáků. Důležitou částí takto koncipované výuky je její závěrečná část, která je věnována *závěrečné diskusi (reflexi)* se studenty. Je efektivní z pohledu získaných znalostí a dovedností včetně výchovného dopadu na straně žáka či účastníka vzdělávací akce [1].

Metoda diskuse je jednou ze základních metod v psychologické práci s jedincem či se skupinou. Lze ji považovat pro svoji významnost za metodu „královskou“ a v některých směrech dokonce nenahraditelnou. Pro svoji složitost a velké množství ovlivňujících vstupních faktorů však zároveň za metodu nejobtížnější [2].

Diskuse je plně rozvinutý rozhovor mezi jeho několika účastníky – členy skupiny, kterým jde o kolektivní řešení nějaké otázky, postižení nebo vyjasnění problémů či ohlédnutí se za vykonanou činností a její zhodnocení. Žáci zdokonalují své poznání a porozumění, cvičí se v polemice, mají možnost vyslovovat vlastní myšlenky a kriticky se stavět k myšlenkám cizím, obhajovat svá vlastní stanoviska a názory, vzájemně se přesvědčovat o pravdivosti svých úsudků, učí se pohotově reagovat, vystupovat před skupinou atd. [3].

Pro vedení tak složitého procesu, jakým je závěrečná diskuse se studenty, nelze poskytnout jednoduchý návod, proto je tato bakalářská práce zaměřena na tuto problematiku.

Hlavním cílem práce je popsat a analyzovat metody a strukturu závěrečných diskusí podle metodiky prožitkové pedagogiky a jiných systémů a srovnat jakým způsobem se pracuje v různých pedagogických směrech.

V úvodní části jsou objasněny základní pojmy týkající se metody závěrečné diskuse a její pojetí v různých teoriích učení. V další části je zpracována struktura a podmínky vedení závěrečné diskuse, metody jejího vedení a jednoduchý souhrn zásad pro vedení závěrečné diskuse použitelný ve školách. Závěr obsahuje shrnutí nejdůležitějších poznatků a posouzení vhodnosti použití této metody při výuce.

2 Objasnění pojmu závěrečné diskuse, její funkce a výhody

Závěrečná diskuse, nazývaná také *review* (zpětná vazba, následný rozbor), *debriefing* („porada po akci“) či *reflexe* je nejdůležitější částí vyučování, jakékoli akce či hry a v poslední době se tak stává velice důležitou v procesu přípravy budoucího učitele. Pakliže tuto část vynecháme, ztratí akce 90 % svého výchovného potenciálu a my jsme nedosáhli ničeho s výjimkou pobavení některých a unavení jiných účastníků (studentů).

Závěrečnou diskusi lze vést různě. Podmínkou je časová návaznost po akci, intimní atmosféra, vhodné je např. rozsadit účastníky (studenty) do kroužku, ve kterém na sebe všichni vidí a nikdo není schován za ostatními [4].

Jedná se o rozbor, který bezprostředně následuje po jednotlivých aktivitách. Pedagog jako facilitátor vytváří prostor pro otevřenou diskusi, kdy studenti z prožité aktivity zobecňují co nejvíce *konkrétních zkušeností*:

- co z postupu naší skupiny bylo užitečné,
- co nás naopak brzdilo,
- jaká z toho lze vyvodit pravidla pro spolupráci či řízení skupiny,
- na co se já osobně příště zaměřím.

Po tomto zobecnění zcela přirozeně následuje přenos zkušenosti do pracovního prostředí (tzv. transfer).

Hloubka závěrečné diskuse se liší dle cílů vyučování, je možno ji nastavit a měnit dle konkrétního zadání a průběhu. Nejde ovšem jen o zobecnění situace, která nastala, ale o skutečné pochopení jejích příčin a následků. Proto se často nespokojíme s obecnou frází: „Musíme příště lépe spolupracovat.“ [5].

Review či *debriefing* představuje specifický postup vedení diskuse s jednotlivcem či se skupinou, která je rozfázována do kroků na sebe navazujících. Hlavním smyslem je pomoci účastníkům určité činnosti zpracovat vzpomínky a emoce z místa události. Tuto metodu mohou zajišťovat experti (např. psychologové), ale také vyškolení laici.

Po nějakém zážitku (činnosti při vyučování) je vhodné si krátce sednout s někým, kdo je alespoň trochu vytrénován v této technice, a jednoduše probrat, co se člověku honí hlavou, co si okolo prožité situace pamatuje, co cítí v těle atd. Účastníci si sednou dokola a popovídají si o

tom, co zažili a vyjadřují svoje emoce. Překvapivě je tato technika zdánlivě jednoduchá, často bývá přímo očistná, ale samozřejmě že nikoliv u každého jedince stejně účinná [6].

Vedoucí skupiny (pedagog) rozebírá se skupinou jejich hodnocení, zvláště s důrazem na celkový průběh zásahu, dobře provedené činnosti a výtky k chybně provedeným úkonům. Součástí této „porady“ může být také objasnění postupu, případně zvoleného plánu týmem [7].

Pro závěrečnou diskusi je typické především to, že jde o přímou sociální interakci, při níž dochází k osobnímu kontaktu. Velkým pozitivem je, že kromě obsahu verbální výpovědi lze získat i řadu dalších informací, které významně dokreslují celkové sdělení. Navíc v průběhu komunikace lze usměrňovat diskusi potřebným směrem a z některých vnějších reakcí vytěžit maximum informací. Zkušený pedagog si v průběhu komunikace všímá nejen lexikálního významu slovního projevu studenta, ale všímá si i jeho expresivního chování, které ve svém důsledku pak pravdivěji vyjadřuje to, co člověk skutečně prožívá, dotváří kontext sdělení a potvrzuje či vyvrací, co jedinec tvrdí.

Předpokladem úspěšné diskuse je určitá myšlenková vyspělost účastníků, důvěra mezi nimi i vhodné uspořádání místnosti, kde diskuse probíhá (židle do kruhu, do podkovy, do čtverce atd.). Závěrečná diskuse, která je obvykle zahájena vytyčením hlavních tezí, vymezením problému, krátkou přednáškou či akcí, může být řízena učitelem nebo žákem. Jejich úkolem je dbát na to, aby se obsah diskuse příliš nevzdálil od tématu, aby se po určitých etapách shrnuly výstupy (mohou být podnětem pro další diskusi) a aby se na konci diskuse opravila nesprávná řešení a formuloval závěr [8].

Získání kvalitních informací vyžaduje i navození co možná nejtěsnějšího osobního kontaktu (je potřebné navodit dostatečnou vzájemnou důvěru). V případě vytvoření ovzduší důvěry a otevřenosti může tato metoda odhalit údaje a názory dotazovaných osob, které jsou ostatními metodami nedostupné. Do atmosféry diskuse vstupuje vše, co mohou účastníci v daném okamžiku vnímat. Charakter diskuse ovlivňuje např. věk osob, jejich pohlaví, výraz obličeje, mimika, gesta, zabarvení hlasu apod. Stejně tak do celkové atmosféry aktuální interakce vstupuje to, co před diskusí jednotliví účastníci diskuse prožili i co po diskusi bude následovat (nebo např. jaké mohou být důsledky tohoto jednání).

Závěrečná diskuse by měla být vedena v poměrně volném a pružném duchu. V tomto případě jsou většinou „obrysově“ stanovené jen základní „sledované“ oblasti a tazateli je dáván velký prostor pro vlastní realizaci. Taktika a způsob vedení diskuse je zcela v aktuální kompetenci, která vychází jak z potřeb tazatele, tak např. z dané situace či z momentální

atmosféry. Průběh diskuse může být ovlivněn zvoleným tématem, ale často se mění na základě vzniklých asociací [2].

Hlavní funkce závěrečné diskuse (zpětné reflexe) [9]:

1. sdílení pocitů a zkušeností
2. zacílení pozornosti určitým směrem
3. iniciace reflexe děje a sebereflexe
4. zaznamenání, zachycení, popřípadě verbalizace podstatných momentů akce
5. zaznamenání, zachycení zkušeností a dojmů, které by jinak mohly zapadnout
6. zmapování prožitků, pocitů, přístupů, způsobů řešení (připomenutí jejich různosti)
7. prostor pro „vyplavání“ latentních problémů
8. nalezení alternativ k jednání, které se ukázalo nefunkčním

Vedlejší funkce závěrečné diskuse (zpětné reflexe) [9]:

1. diskuse nečekaných výkladů, vývodů
2. prostor pro zpětnou vazbu
3. příležitost pro skupinu sledovat své pokroky
4. příležitost podpořit jeden druhého

Jedná se o fázi, kdy se nejvíce diskutuje a může docházet také k drobným konfliktům. Dodržení zavedeného postupu (rutiny v této fázi) zabrání ztrátě času v neproduktivních debatách a udrží zdravé a nekonfliktní ovzduší. To napomáhá skupině studentů dosáhnout stanoveného cíle. Musí jít o konstruktivní, neemoční a nekonfliktní část, která je rozdílná tým od týmu [10].

Vhodným postupem je diskuse v malých skupinách, referování a vzájemné komentování referátů, kritika názorů a myšlenek či generování kontraverzních nápadů. Malé skupiny (6 - 10 účastníků) jsou ideálně velké pro vytvoření podpůrného klima, ve kterém žáci mohou bez problému udržet svoji pozornost. Studenti analyzují své cíle, úspěchy a neúspěchy a každá situace se stává příležitostí pro jejich růst.

Pokud jsou skupiny příliš malé, mohou diskuse postrádat potřebný rozsah a pestrost. Jsou-li skupiny příliš velké, je zase pro každého jednotlivce obtížné začlenit se do diskuse.

Dobrým řešením je zahrnout do procesu učení aktivně hodnotící metody (viz kap. 5.2). Většina těchto metod se hodí jak pro skupiny studentů, tak i dospělých. Toto řešení se může také hodit při sestavování programových plánů. Například:

- celá skupina může vykonávat stejnou aktivitu společně,
- účastníci mohou vykonávat stejnou aktivitu v malých oddělených skupinách,
- účastníci mohou dělat v malých skupinách různé aktivity [11].

K osvojeným dovednostem v této fázi náleží: efektivně komunikovat, kriticky reflektovat zejména své komunikační dovednosti, schopnost reagovat na potřeby ostatních žáků, pozorně naslouchat ostatním žákům a analyzovat odpovědi. Žáci jsou pak schopni kritické reflexe [12].

Závěrečná diskuse se nemůže konat ve vakuu – z něčeho se vyvíjí, neděje se (nestane se) jen náhodou. Je spojena se všemi dosavadními zkušenostmi, které tak ovlivňují skupinové i individuální podvědomí. Tato zkušenost je reprezentována cíly, určitými lidskými vazbami, rozhledem, jednáním, vztahy, konfrontací, nebezpečím, metaforou a hodnotami [13].

Výhody závěrečné diskuse:

- rozvíjí komunikační dovednosti a učební schopnosti žáků
- vytváří lepší integraci mezi ústním vyjádřením a činností
- poskytuje více způsobů jak komunikovat, učit se a vyvíjet se
- celý proces je dynamičtější a bohatší
- poskytuje lepší přístup k intuitivní a nevyslovené znalosti
- zajišťuje více pozornosti k získání nové zkušenosti
- umožňuje efektivnější poučení ze zkušenosti
- dovoluje realističtější testování budoucích plánů
- zvyšuje řadu strategií pro efektivní přenos

Proces závěrečné diskuse zahrnuje:

- přemýšlení o zkušenosti
- analyzování zkušenosti
- vytvoření smyslu zkušenosti
- komunikování o zkušenosti
- učení se ze zkušenosti

Nápady spojené s review (debriefingem) se mohou týkat mnoha typů skupin. Nicméně dobrá znalost určité skupiny a především znalost jejích cílů pomáhá vedoucímu skupiny získat výsledek s větší psychologickou hloubkou. Pro usnadnění práce ve skupině je proto zapotřebí, aby si její vůdce rozvíjel své debriefingové schopnosti a naučil se je používat tak, aby vedl diskusi ve skupině přiměřeným způsobem [14].

Závěrečná diskuse vede skupinu k přemítání a úvahám, a proto je pro mnoho vedoucích skupin nejobtížnější fází celého učebního procesu. Protože se závěrečná diskuse nemusí dotýkat všech členů skupiny, je třeba, aby do skupiny pronikl ještě určitý druh energie, který by všechny členy dostatečně nabudil. Úvahová fáze obsahuje verbálně emocionální vůdcovské schopnosti, které však mohou být velmi obtížné. Často je mnohem jednodušší konat než přemýšlet a mluvit o tom, co děláme. Proto se hledají cesty, které mohou vedoucímu skupiny usnadnit a zlepšit diskusi ve skupině a lépe tak ovlivnit nezbytný aspekt celého zážitku a získání dalších a lepších zkušeností [15].

3 Význam a funkce závěrečných diskusí ve vybraných teoriích učení

Pojetí závěrečných diskusí je různé v různých pedagogických směrech. To, v čem se jednotlivé přístupy a projevy závěrečné diskuse liší, je způsob jejího navození a zpracování a především cíl, kterého chce vedoucí skupiny dosáhnout. Hledání nejvhodnějších způsobů, struktury a metod závěrečné diskuse se pak odvíjí především od toho, pro koho a k jakým pedagogickým cílům je program určen [16].

3.1 Konstruktivismus

Konstruktivismus je určitý směr v teorii učení, který je založen na způsobu myšlení a tvrdí, že si lidé nové znalosti aktivně „*konstruují*“, vytvářejí při interakci se svým okolím.

Vše, co čteme, vidíme, slyšíme, cítíme a čeho se dotýkáme, je porovnáváno s našimi dosavadními znalostmi, a pokud je to s naším mentálním světem kompatibilní, může se to stát novým poznatkem, který si ponese s sebou. Znalost se upevňuje, pokud ji úspěšně použijeme v prostředí, v němž žijeme. Nejsme pouhá paměťová banka pasivně přijímající informace a znalosti nám nemohou být „předány“ pouhým čtením něčeho nebo nasloucháním někomu [17].

To neznamená, že se nemůžeme nic naučit čtením webové stránky nebo sledováním přednášky. To samozřejmě můžeme. Konstruktivismus jen zdůrazňuje, že při tom probíhá interpretace, nikoliv pouhý přenos informací z jednoho mozku do druhého [18].

Konstruktivismus vychází z teoretických poznatků kognitivní psychologie a výsledků výzkumů, jež studovaly u žáka rozvoj takových procesů jako jsou usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů, mentálních obrazů atd. Vyzdvihuje aktivní úlohu žáků při vytváření či „konstruování“ znalostí prostřednictvím vlastního zkoumání, objevování a logického uvažování [19].

3.1.1 Konstruktivistická teorie učení

Konstruktivistická teorie učení poukazuje na to, že nové skutečnosti interpretujeme na základě předchozího porozumění dříve vnímaných skutečností, na základě porozumění vzniklého z dřívějších zkušeností. To, co má člověk ve své mysli již vybudováno, mu dává schéma nebo rámec poznání, které slouží jako základ pro poznání nové, které teprve bude vystavěno. Konstruktivistická teorie učení je založena na předpokladu, že student konstruuje vědomosti a dovednosti na základě osobních hodnot, prekonceptů a zkušeností. Sdílená zkušenost je tak centrální aktivitou [20].

Základní principy konstruktivistické teorie, které lze využít v profesionální přípravě učitele, jsou následující:

- Vědomosti a prekoncepty jsou formovány studentem, kterého není možné považovat za „prázdnou nádobu“, ale student si přináší své zkušenosti a prekoncepty o výuce. Proto je přijatelnější rekonstruovat dosavadní informace vzhledem k novým informacím.
- Studenti osobně spojují zkušenost s vědomostmi a dovednostmi. Učitelé typicky vysvětlují význam pojmů, místo toho, aby zjišťovali, jak studenti pojmy chápou. Význam pojmu by měl být konstruován na základě předchozí zkušenosti studenta.
- Výukové aktivity by měly umožnit studentovi získat přístup ke svým zkušenostem a vědomostem. Tento přístup umožňuje využít toho, co student zná k interpretaci nové informace a konstrukci nového poznatku. Student spojuje nové informace s tím, co zná a dává jim nový obsah. Studenti se učí s hlubším porozuměním tehdy, když jsou schopni sdílet své myšlenky, sdílet dynamický proces myšlení s ostatními, zvážit názory ostatních a srovnat je s názory vlastními.
- Reflexe je základním aspektem konstruování vědomostí a jejich porozumění. Studenti musí být schopni reflektovat své činnosti a analyzovat způsoby, jak konstruují vědomosti a jejich porozumění.
- Konstruktivistický přístup zdůrazňuje roli sebehodnocení studenta. To umožňuje studentovi vyjádřit, jaké vědomosti a dovednosti získal a plánovat budoucí aktivity pro svůj vlastní růst.

Student má možnost řídit svůj proces získávání nových vědomostí a dovedností. Jeho porozumění je širší a bohatší. Na základě vlastních zkušeností získává nové vědomosti, dovednosti a vytváří si tak nové hodnoty a prekoncepty [20].

Veškeré učení v životě člověka však neprobíhá pravděpodobně pouze na základě zmíněné ***konstrukce***. Jean Piaget rozlišuje mezi poznáním získaným na základě vlastního objevování, aktivního učení na jedné straně a mezi poznáním získaným jako hotové poznatky, faktické znalosti, které jsou jedinci předávány jako součást kulturního bohatství společnosti.

Znalost, která pramení čistě z vlastního zkoumání, je velmi užitečná a trvalá, zpravidla ji pak využíváme ve svém každodenním životě. Bohužel individuální učení prostřednictvím objevování je časově velmi náročné a v určitých směrech nerealizovatelné. Ovšem na druhé straně je stejně neefektivní přístup k výuce, který pouze přenáší školní encyklopedické znalosti bez zapojení procesu objevování. Informace, které se studenti naučí nazpaměť bez aktivního propojení se svými zájmy a dřívějšími poznatky, se často stávají naprosto zbytečnými, protože se

nacházejí v izolaci od tzv. *orientačních poznatků*, pomocí nichž vzdělaný člověk řeší skutečné problémy.

Proto jsou doporučovány a realizovány takové didaktické přístupy, které se snaží propojit školní poznatky s konstruovaným poznáním podporou aktivního učení. Žáci jsou podporováni ve své přirozené zvědavosti, povzbuzováni ke kladení otázek a k tomu, aby hledali své odpovědi pomocí stejných metod zkoumání, jaké používají odborníci, aby hledali a zjišťovali informace a uvažovali v rámci struktury jednotlivých oborů [21].

Má-li být hledání žáků produktivní, je ale potřeba, aby již na počátku měli jistý soubor znalostí o určitém tématu či předmětu (a aby si je uvědomovali). Jestliže chápeme porozumění jako interpretaci nových informací ve světle dosavadních znalostí, pak je nutné pomoci žákům osvojit si určité jádro orientačních poznatků o mnoha tématech. Teprve pak budou schopni konstruovat vlastní chápání různých předmětů. Je ovšem nezbytné uvědomit si, že při vytváření jádra orientačních poznatků nesmíme potlačit aktivitu žáků v učení [22]. Proto volíme metody, které udrží žáka v aktivitě (viz. kap. 5.2).

Z výše uvedeného vyplývá, že mezi *tři základní složky konstruktivistické teorie učení* patří aktivní učení, používání metod z vědeckých oborů při hledání odpovědí a předání základního objemu znalostí [8].

3.1.2 Výukové postupy a přínos konstruktivismu

Výukové postupy se snaží žákům ukázat, jakým způsobem se mají učit a převést na ně odpovědnost za jejich vlastní učení. Žáci nejprve hledají motivaci a smysl pro učení, dále aktivně vyhledávají informace a pak reflektují, co se naučili. Je důležité, aby učitel navodil takovou atmosféru, v níž žáci pracují interaktivně a vzájemně těží ze svých myšlenek [23].

Existuje tzv. *technika hlasitého přemýšlení*, kdy učitel nahlas provádí žáky svými myšlenkovými pochody, kterými se dobral řešení určitého problému, a umožňuje jim tak, aby se naučili tyto myšlenkové pochody sami vytvářet a používat. Toto myšlení „nahlas“ bývá často obsaženo i v jiných činnostech, jako např. když se učitel spolupodílí na diskusi jako účastník.

Další možnost zachycení myšlenkových pochodů představuje užívání *grafických znázornění*. Jsou to nejrůznější modely, schémata či nákresy, které zobrazují vztahy mezi myšlenkami. Vycházejí ze skrytých myšlenkových pochodů a převádějí je do viditelné podoby. Ukazují tak žákům cesty, kterými je možné dojít k řešení či pochopení nějakého problému, a nabízejí jim strategie využitelné při uvažování a závěrečném diskutování.

Ve vyučování je vhodné podporovat žáky v zapisování myšlenek, dojmů, nápadů k přemýšlení a diskusi. Dále by měl pedagog posilovat u žáků pocit, že i oni sami mohou být autory, rozvíjet důvěru žáků v to, že každý z nich má co říci, že každý je odborníkem na své vlastní zkušenosti a že může vytvářet významy prostřednictvím vlastního přemýšlení [8].

Tímto způsobem přináší konstruktivismus cenný zdroj lepšího a účinnějšího učení a rozvoje všech žáků. **Jedná se především o tyto dílčí hodnoty:**

- rostoucí jazykové schopnosti, zvláště pak schopnost aplikovat teoretické vědomosti v praxi,
- aktivní účast na učebním procesu,
- hlubší a trvalejší uchovávání vědomostí,
- zvýšená odpovědnost za výsledek učebního procesu,
- zvýšené uvědomování si učebního procesu a jeho cílů,
- zvýšený rozvoj myšlenkových operací,
- schopnost rozlišovat stěžejní informace od podružných [24].

3.1.3 Sociální konstruktivismus [17]

Sociální konstruktivismus rozšiřuje výše uvedené myšlenky na **sociální skupinu**, kde se vytvářejí věci společně a pro všechny, takže vzniká malá kultura společných výtvorů se společnými významy.

Se sociálním konstruktivismem velmi úzce souvisí *kolektivní a samostatné chování* studentů. Tento koncept se hlouběji zabývá motivací účastníků diskuse při konstruktivistické teorii vyučování. Za **individuální** (separate) se považuje chování, při kterém se člověk snaží zůstat objektivní a věcný, hájí své vlastní myšlenky a hledá logické mezery v argumentech protivníka. **Vztahové** (connected) chování je empatičtější přístup, který připouští subjektivní postoje, snaží se naslouchat a klást otázky ve snaze porozumět názoru druhého. **Cílové** (constructed) chování vzniká tehdy, když člověk vnímá obě tyto možnosti přístupu a je schopen si jednu z nich vybrat jako vhodnou pro danou situaci. Rozumná míra vztahového chování je při učení ve skupině velmi silným stimulem pro studium – vedle sbližování lidí také podporuje hlubší reflexi a přezkoumávání jejich přesvědčení.

Když o těchto věcech začneme přemýšlet, snáze si ujasníme, jaká zkušenost by nejlépe podporovala učení z pohledu studenta. Uvědomíme si, že každý účastník konstruktivistického způsobu vyučování může být vlastně učitelem stejně tak jako žákem. Práce pedagoga se tak může přesunout od role zdroje znalostí k roli někoho, kdo upravuje diskuse a činnost třídy tak, aby účastníky kolektivně vedly k naplnění studijních cílů celé třídy.

3.1.4 Konstruktivismus - třífázový model učení

V projektu rozvoje konstruktivismu rozlišujeme tři základní fáze procesu myšlení a učení, které jsou respektovány ve vyučovacím procesu a determinují jeho strukturu: *fázi evokace*, *fázi uvědomění si významu* a *fázi reflexe*. V každé z těchto fází dochází k významným specifickým poznávacím aktivitám, které ovlivňují efektivitu celého učebního procesu [23].

3.1.4.1 Evokace [23]

V této počáteční fázi si žáci samostatně, aktivně vybavují, co již vědí o tématu. Z hlediska procesu dalšího zpracování a uchování informací je velmi důležité, že žák začne samostatně přemýšlet. Jasně si uvědomuje, jak dokonale a na jaké úrovni dané téma zná a z dosavadních znalostí si utvoří vlastní vědomostní strukturu o tématu, do které následovně může vřazovat nové informace. Tak jsou nové informace přijímány a chápány v kontextu, nikoli nahodile, čímž je vytvořen předpoklad pro jejich hlubší pochopení, zvnitřnění a dlouhodobé, trvalé uchování. Rekonstrukce předchozích znalostí, případně jejich vzájemné sdělování pomáhá žákům rozšířit vědomostní základnu.

Má-li být dosaženo tohoto efektu, musí se učitel v průběhu této fáze pokud možno co nejvíce zdržet vlastního projevu a nechat mluvit žáky. Jeho úkolem je žáky vést, povzbuzovat k myšlení a pozorně jim naslouchat. Má-li žák porozumět novým informacím a v budoucnu je využívat, musí samostatně přemýšlet a užívat vlastního jazyka k vyjádření vlastních myšlenek.

Cílem učitele v této fázi je ovšem také vzbudit vnitřní zájem žáků o dané téma, o řešení předloženého problému. Bez dosažení tohoto cíle bychom se stěží dočkali toho, že by studenti zůstali aktivně zapojeni do procesu učení a že by v něm spatřovali smysl a osobní přínos. Jestliže si však žáci sami formulují otázky, na které je potřeba hledat odpovědi, stanovují si tím vlastně konkrétní cíl své další práce.

3.1.4.2 Uvědomění si významu [23]

V této fázi se žáci setkávají s novými informacemi a myšlenkami jak prostřednictvím čteného textu, poslechu přednášky, výkladu, shlédnutí filmu či experimentování, tak i prostřednictvím diskuse. Nové myšlenky a informace spojují se svou vlastní strukturou vědomostí tak, aby výsledek dával nový, přesnější smysl.

Hlavním úkolem je podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Je důležité, aby si neustále uvědomovali, zda a jak nové informace rozumí a jak informace souvisí s tím, co již znají. Aby se vraceli k místům, která jim nejsou zcela jasná a pokoušeli se je v budoucnu třeba s pomocí učitele či ostatních žáků osvětlit.

Pokud si studenti dokáží uvědomovat, do jaké míry novým informacím rozumějí, hledají a nacházejí tak souvislosti a staví mosty mezi starým a novým. Ukládají nové informace do stávajících vědomostních struktur, které se tím zdokonalují, upevňují a umožňují hlubší pochopení tématu.

3.1.4.3 Reflexe

Koncept reflexe není jediným teoretickým východiskem při vytváření dovedností, především je jednou z významných složek koncepcí vzdělávání. Terminologie pojmu *reflexe* v této oblasti je problematická. J. Calderhead zahrnuje do tohoto pojmu vztah vlastní činnosti ke kognitivnímu procesu, procesu srovnání, hodnocení a řízení [25].

Reflexe se rozvíjí prostřednictvím závěrečných diskusí, v nichž jsou žáci vedeni k tomu, aby vyjadřovali svůj názor a učili se ho obhajovat. Jiným důležitým aspektem reflexe je schopnost odlišit zdání od reality, obecné mínění od vědeckého poznání apod.

K tomu, aby žáci začali reflektovat své učení, jim učitelé mohou pomoci tím, že jim k tomu vytvářejí příležitost. ***Vhodnými činnostmi jsou např.:***

- hodnocení výroků, argumentů, způsobů řešení úkolů, a to jak těch, které pocházejí od spolužáků nebo od jiných lidí, tak i vlastních,
- kontrola vlastního porozumění prostřednictvím otázek zjišťujících pochopení,
- realistické hodnocení sebe jako žáka,
- stanovování vlastních učebních cílů,
- učení se, co jsou nejučinnější strategie a kdy je vhodné je použít [26].

Během této fáze žáci uvažují o tom, co nového se naučili a dále třídí, sjednocují, systematizují nové poznatky, upevňují je a přetvářejí svá původní vědomostní schémata. Jedním z cílů této fáze je, aby se žáci naučili vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy, protože nejlépe a nejtrvaleji si zapamatujeme teprve to, co jsme schopni vysvětlit na základě vlastního slovníku a pro co si najdeme sami souvislosti.

Dále je nutné, aby se rozvinula výměna názorů mezi žáky. Jednak si tak rozšiřují svoji slovní zásobu a navíc jsou podněcováni k přemýšlení o jiných vědomostních strukturách, úhlech nazírání problému a jiných názorech. Tím si žáci uvědomí, že jednou vytvořená myšlenková schémata nemusí být definitivní, že je možné přijmout a do svého uvažování zahrnout i názor druhých. Žáci se zároveň učí toleranci k odlišným míněním, učí se argumentovat a tím si také uvědomí, jak nové učení změnilo jejich myšlení a hodnoty.

Reflexe a kritická analýza vyžadují přemýšlivé, tvořivé zvažování, jak může nová informace přispět k prohloubení dosavadních poznatků, jak je může pozměnit. Tento aktivní myšlenkový proces obvykle nenastává spontánně sám od sebe, ale potřebuje dostatek času, pozornosti, vůle, vytrvalosti i systematického vedení. Je důležité, aby si žáci postupně zvykli přemýšlet nejen o souboru nových informací a poznatků, ale také o vlastním myšlení. Aby se jasně ptali a uvědomovali, co si o dané skutečnosti myslí, jak nový poznatek zapadá do toho, co mu bylo známo a jaký vliv má na jeho názory a mínění.

Bylo zjištěno, že studenti, kteří jsou schopni sledovat a reflektovat své myšlenkové pochody, nepodléhají tolik manipulativním snahám a tlakům momentálně módních směrů a přechodných zálib. Jsou otevřenější novým myšlenkám a vlivům, které dokáží účelně a plodně zpracovat. Celkově jsou lépe připraveni na tvůrčí řešení problémů a formulování vlastních nápadů, názorů a postojů.

Přestože se naznačená struktura „*evokace – uvědomění si významu – reflexe*“ na první pohled jeví jako lineární, je ve skutečnosti cyklická a jednotlivé fáze přecházejí v průběhu učení plynule jedna ve druhou. Tak se například reflexní fáze díky diskusi různých názorů a nově formulovaným otázkám stává zároveň fází evokační, ale může se stejně tak zvolna měnit ve fázi uvědomění si významu (setkává se s novými informacemi a korekce).

Jestliže budeme v konkrétní vyučovací jednotce aplikovat popsany *třífázový model učení* spolu s adekvátními aktivizačními a rozvíjecími metodami, budeme moci neustále sledovat, jak probíhá učení žáků a budeme je moci lépe vést procesem jejich učení. Vytváříme tak učební prostředí, ve kterém můžeme:

- stanovit záměry a cíle učení,
- inspirovat žáky k bohaté diskusi,
- motivovat žáky k učení a aktivizovat jejich myšlení,
- aktivně zapojovat žáky do učebního procesu,
- podněcovat změnu,
- vést žáky k hlubšímu promýšlení problémů,
- seznamovat žáky s různými názory,
- pomáhat žákům formulovat vlastní otázky,
- povzbuzovat žáky k sebevyjádření,
- ověřovat si, zda a jak zpracovali žáci nové informace.

V důsledku takto vedeného procesu učení se mění postupně role učitele z pouhého zprostředkovatele informací v učebního partnera, rádce a pomocníka, který se může také poučit ze znalostí a tvořivosti svých žáků. Role žáka pak spočívá v roli aktivního spolutvůrce učebního procesu. Ze všech žáků se stanou učitelé a ze třídy jedna velká komunita [23].

3.2 Prožitková pedagogika

3.2.1 Prožitek, zážitek

Pro určitou představu tohoto pojmu si dovoluji citovat Jana Neumana:“Přikládáme-li mu důležitost ve výchově a působení na člověka vůbec, pak nemůže být *prožitek* něco prchavého, nýbrž něco, co v nás zanechalo výraznou stopu. Pokaždé, když se vrátíme k události, která ho vyvolala, prožijeme ho znovu. Je *nezapomenutelný*, má pro toho, kdo jej prožíval, *trvalý význam*. Často prožitek přesahuje rozsah prožívané události a zachován zůstává jen onen zvláštní stav, který jej doprovázel. Prožitek obsahuje také vždy *kus dobrodružství*“. [27]

Na pomezí psychologie a pedagogického využití stojí teorie optimálního prožívání založená na pojmu plynutí (flow), kterou formuloval M. Csikszentmihalyi [28]. Ve stavu plynutí je člověk natolik zaměřen na vykonávanou činnost (na bezprostřední prožívání), že jí přiřazuje maximální důležitost. Mezi hlavní myšlenky této teorie se řadí postulování *prožitku* jakožto obsahu vědomí formulace autotelického prožívání, tj. skutečnosti, že optimální zážitek je sám sobě cílem, či hodnocení stavu plynutí transformujícího naše já k větší komplexnosti, propracovanosti a ucelenosti.

Prožitek je tedy možno považovat za spontánní, vyzkoušený i experimentální nebo vyzývavě „prožívaný život“, přisvojený vnitřní statek, který slouží k usmíření vnitřní s vnější realitou [29].

Pokud se pokusíme shrnout prožitek do několika bodů, můžeme mezi ně zahrnout:

- *komplexnost* (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením)
- *verbální nepřenositelnost* (s větším úspěchem u mýtů a umění než vědy)
- *nedefinovatelnost* (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku v definičním vymezení)
- *jedinečnost* (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu)
- *intencionální zaměření* (prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitosti prožívajícího jedince a prožívané události)

Prožitek více akcentuje aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Cílem výchovy prožitkem je získávání určité trvalejší podoby prožité události. Tuto formu pak můžeme nazývat *zkušeností* (zkušenosti nezískáváme pouze přímým prožíváním; většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých) [30].

Psycholog Václav Břicháček pojmenovává *dva problémy* v pojetí zážitku jako zvláštní výchovné metody:

„Prvně, když mluvíme o zážitku při skupinové aktivitě, je důležité si uvědomit, že pro každého je to jiný zážitek. Vztahuje se k osobnosti toho, kdo jej prožívá. Jeden může v konfrontaci se skupinou prožít korekci ve směru „nejsem nejlepší“, jiný si zas řekne „nejsem tak neschopný, jak jsem si myslel“ apod.

„Druhý problém spočívá v tom, že zážitky se vytlumují a po nějaké době se mění a dokonce i zcela vymizí. V paměti se začnou zjednodušovat, posouvají se ve významu, zkreslují se nebo se vydělí pouze jedna část, která zůstane v paměti výrazněji než ostatní. Postupně se intenzita prožitku vytrácí a člověk se vrací do běžných schémat každodenního života.“

Z toho plyne, že výchova nespočívá jen v navození intenzivního, ojedinělého či inspirujícího zážitku. Jeden zážitek či dokonce jeden kurz bývá málo k tomu, aby došlo k nějaké výrazné a trvalé změně, k vývoji osobnosti. Tím lépe se uchová, čím více staví na předchozích zážitcích, ale i směřuje k dalšímu vývoji. Tam, kde míříme k regulaci chování a prožívání v dlouhodobém vývoji člověka, k formování či spíše re-formování osobnosti, je žádoucí, aby měl důležitý zážitek pokračování a nezůstal izolovaný [30].

3.2.2 Výchova prožitkem

Pedagogika prožitku by mohla pro mnohé znamenat zárodek, pod kterým si sice mohou něco prakticky představit, ale který je pro ně spíše naplněn teoretickými úrovněmi než konkrétními obsahy (základem prožitkově pedagogických forem je heslo „jednání místo mluvení“). Prožitková pedagogika si klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla ke vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Prožitkové pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním prožitím odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti. Cílem prožitkové pedagogiky je vyzkoušet „aktivní základní postavení“, tzn. pohotovost či připravenost pustit se do aktivního zážitku [29].

Prožitkově pedagogickým přístupům je společné, že za základ berou princip účinku: zkušenosti, které se „...bezprostředně prožívají, na nichž se staví, postihují, dotýkají se přímo. Něčeho, co jsem sám prožil a cítil, viděl a pociťoval, se nemohu zbavit.“ [31]

Pod označením **prožitková pedagogika** tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.

Prožitková pedagogika se přiklání k opravdovosti, reálnosti, hloubce prožívání a vzpírá se trendům naší vyspělé technické civilizace. Zdůrazňuje, že díky prožitkům člověk rozšiřuje svůj obzor, zvyšuje svou schopnost přizpůsobovat se měnícím se podmínkám. Úplné zapojení do

činností podporuje iniciativu a kreativní schopnosti, umožňuje naplnit přirozenou touhu člověka po seberealizaci. Pomocí prožívání odhalí jedinec míru svých schopností a má možnost ověřit si, že tato míra není neměnná [33].



Obr. 1: Činnost rozvíjející týmovou spolupráci [34]

Prožitková pedagogika může být jednoznačně ohraničena následujícími znaky:

- demokratická spolupráce zúčastněných místo principu „rozkaz – poslušnost“,
- společné překonávání úkolů místo principu konkurence a soutěživosti,
- učení se na důsledcích vlastního jednání místo podstoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám,
- zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch dopracování se vlastních, společných a individuálních názorových struktur [29].

3.2.3 Terapeuticko-orientovaný přístup

Poznání vzorců chování, oslovení těch, kteří pátrají po dřívějších zkušenostech a jejich emocionálním zpracování, mohou vést k porozumění způsobům chování a současně napomáhat jejich změně. Proto se může psychoanalytická diskuse stát předpokladem pro přeměnu prožitkově pedagogického prostředku v celek. To, v čem se jednotlivé přístupy a projevy prožitkové pedagogiky liší, je způsob navození a zpracování zážitku. Hledání nejvhodnějších způsobů se pak odvíjí především od toho, pro koho a k jakým pedagogickým cílům je program určen. Prožitková metoda je efektivní z pohledu získaných znalostí a dovedností včetně výchovného dopadu na straně žáka, studenta či účastníka vzdělávací akce [29].

Prožitková pedagogika pomáhá při základní orientaci v životě, seznamuje se základními hodnotami, učí vytvářet plnohodnotné vztahy k sobě i ke svému okolí, stmeluje kolektiv, posiluje vztah pedagog - žák, nabízí pomoc při řešení základních problémů, v hledání vlastní identity a životního povolání a smyslu. Prožitková pedagogika je tedy obecně zaměřena na rozvoj lidské osobnosti a na práci ve skupině a umožňuje řešit i případná další témata (např. výcvik první pomoci) [35].

Považuje se za důležité, vyhodnotit získané zkušenosti přímo na místě, v souvislosti s proběhlou událostí. Studenti však toto zpracování nebudou dělat sami od sebe, z vlastního přesvědčení či rozhodnutí; spíše nastupuje pomoc odborných sil (v tomto případě vyučujícího) jako předpoklad procesu zhodnocení.

Z obecně psychologického zorného úhlu je přístup pedagogiky prožitku velmi zajímavý tím, že umisťuje akce ne jako zaopatřovací nebo jako pedagogicky perfektně připravený „prostor“, nýbrž od samotných účastníků vyžaduje jejich organizaci opatření do strukturálního momentu. Vyzdvihuje se spoluúčast, význam vlastního rozhodnutí a podíl každého jedince [29].

3.2.4 Principy a východiska, cíle a výchovná hodnota prožitkové pedagogiky

Teorie uvádějí, že si člověk díky zkušenosti zapamatovává nové poznatky až z 80 %, oproti asi 20 % účinku běžné přednášky (obr. 2).

Poznanek získaný	sdělením	sdělením s ukázkou	sdělením, ukázkou a zážitkem
Po třech týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po třech měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Obr. 2: Teorie získání poznatků [36]

Je tedy dobré stavět studenty do situací, kdy je třeba řešit různě obtížné problémy a kdy není v aktivitě obsažena jen rozumová úvaha, ale i city, emoce zúčastněných. Velkou výhodou takového způsobu učení je to, že je zároveň rekreací, protože úkoly, před nimiž stojí lidé na naší hodině, mohou být zcela odlišné od těch, které řeší dennodenně v jiných prostředích.

Prožitková pedagogika vychází z několika základních principů [37]:

- **Cyklus učení prožitkem**

Jedná se o tzv. Kolbovu teorii, která se stala základním východiskem prožitkové pedagogiky (podrobněji viz kap. 3.2.5).

- **Challenge by choice**

Jedná se o dobrovolně přijatou výzvu, kdy si každý nastavuje náročnost úkolu sám. Vedoucí jsou zde povinni zajistit, že studenti nebudou nuceni k účasti a současně jsou studenti odpovědní za to, že budou přijímat fyzicky a psychicky akceptovatelné výzvy, podporovat v tom ostatní a bránit tlaku na ostatní studenty.

- **Teorie komfortních zón**

Podle této teorie existuje pro každého člověka určitá komfortní zóna, obsahující činnosti neznaménající stres. Člověk se tak v ní cítí bezpečně a to jak fyzicky, tak i psychicky.

- **Dohoda o vzájemném respektování (Full Value Contract)**

Jedná se o otevřenou dohodu mezi studenty i učitelem o vzájemném respektování, vyjádřeném sledem pravidel, které všichni zúčastnění slíbí dodržovat. Tato Dohoda může být doplňována či upravována se souhlasem všech jejích tvůrců i v průběhu společné akce. Současně Dohoda pomáhá v závěrečných diskusích po aktivitách ve zobecňování problémů, které se v jejich průběhu objevily.

Cílem prožitkové pedagogiky je posilovat motivaci učit se, vytvořit spolupracující prostředí a zapojit více složek inteligence. Pomáhá porozumět sobě samému i světu a zároveň umožňuje poznání svých mezí i jejich posunutí dál. Pedagog má možnost být v osobním kontaktu s dotazovaným, může tak včas vyloučit možné chyby vzniklé špatným pochopením otázky nebo odpovědi, může získat cenné informace i z pozorování dotazovaných osob [38].

Souhrn **učebních cílů**, které prožitková pedagogika upřednostňuje znázorňuje následující tabulka 1.

Tab. 1: Učební cíle prožitkové pedagogiky [29]

Kognitivní rozměr	Sociálně afektivní rozměr
<ul style="list-style-type: none"> - umění odhadnout vlastní hranice - umění myslet v komplexních souvislostech - sebedůvěra - umění vydržet - připravenost pomoci - umění „opustit“ zvyky - umění překonat strach - otevřenost a připravenost k učení - představitost a kreativita - umění odkládat uspokojení potřeby - výkonová pohotovost 	<ul style="list-style-type: none"> - umění zpracovat a zvládnout konflikty - umění uvážlivě uplatnit vlastní návrhy - umění samostatně jednat - umění spolupracovat - umění brát ohled na druhé - umění vědomě jednat o problému - umění hodnotit a zvládat stres a výzvy - umění ekologicky vědomě plánovat a jednat - umění přijímat a předávat kritiku - umění náležitě prosadit známé a správné řešení - umění naslouchat ostatním

Vedená diskuse po prožité akci může mít kromě kontaktní funkce i charakter orientační nebo doplňující. V prvním případě nejde jen o informace o daném studentovi, ale podobné diskuse mohou orientovat pedagoga v tom, jak je zkoumaný problém vnímán potencionálními respondenty a jaké možné varianty řešení lze očekávat. Ve druhém případě může doplnit chybějící informace z předcházející výuky, případně je prohloubit. Pomůže též pochopit, proč např. konkrétní jedinec reagoval při konkrétním řešení problému jinak než většina jeho kolegů [39]. Úspěch diskuse závisí na schopnosti pedagoga navázat kontakt s dotazovanými, vést s nimi rozhovor, přizpůsobit se jejich věku a získat jejich důvěru a ochotu vyjádřit se bez zábran [38].

Výchovná hodnota závěrečné diskuse ve výchově prožitkem spočívá v tom, že ji tvoří jednota všech procesů významných pro utváření osobnosti žáka:

- utvářejí se při ní základní poznávací, mravní i společenské motivy,
- realizují se v ní společensky významné výchovné a vzdělávací cíle,
- působí na vědomí poznáním, prožitky, mravními i estetickými idejemi,
- při diskusi se uskutečňuje společná činnost učitele a žáků, vzájemná spolupráce žáků, utvářejí se i vztahy mezi žáky,

- při diskusi si žáci uvědomují svůj podíl na učební činnosti, která má význam pro jejich další život.

Výchovně nejúčinnější, ale poměrně málo používané, je dát žákům možnost, aby sami, v diskusi mezi sebou a učitelem, navrhli pozitivní i negativní důsledky svého chování ve třídě. Tím se stávají spolutvůrci organizace života třídy [40].

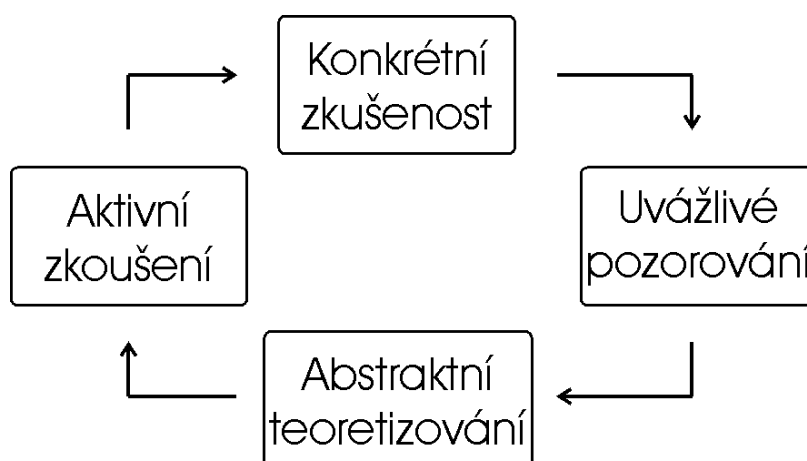
3.2.5 Kolbův cyklus učení

Každá organizace se stále transformuje učení se z okolí, z vlastních chyb a ze samotného procesu učení. Pojmy „učení“ a „práce“ jsou vnímány jako synonyma. V konceptu učící se organizace dochází ke spojení teorie – teoretických východisek, ze kterých učící se organizace čerpá a praxe – praktických poznatků – výsledků učení, na jejichž základě členové organizace mění svoje vzorce chování a jednání. Učení probíhá podle tzv. **Kolbova cyklu učení**, tj. učení kde získané poznatky slouží jako východisko pro další učení. Jedná se o teorii, která popisuje postup efektivního učení se [41].

Kolbova teorie odpovídá na následující otázky [42]:

- Jakým nejčastějším způsobem získává člověk znalosti?
- Jakým způsobem zpracovává člověk informace?
- Jak se člověk učí?

Kolb přitom vychází ze čtyř základních způsobů učení se (obr. 3):



Obr. 3: Kolbův učební cyklus [42]

1. Získání konkrétní zkušenosti (vlastní aktivita)

Konkrétní zkušenost (zážitek) může být plánovaná nebo náhodná (při výuce se vybere konkrétní zkušenost, problém, který se vyskytl v praxi). Studenti jsou zapojeni do řešení společného úkolu, dochází k „*vlastnímu prožívání*“ problému. Skupině předkládáme aktivitu, úkol jehož řešení vyžaduje týmovou spolupráci, efektivní komunikaci, jednání v náročné situaci, projevení vůdčích schopností apod. Jedinci mají rádi konkrétní zkušenost, kterou spontánně prožijí. Typickou otázkou je „Co je tam?“

2. Uvážlivé pozorování (ohlédnutí)

Pozorování se týká aktivního přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejím významu (nezaujatý pohled, analyzování jevu a ovlivňujících faktorů, kladení správných otázek). Studenti zrekapitulují, jak pracovali a co prožili, případně ohodnotí výsledek. Rádi prozkoumávají věc ze všech hledisek a odkládají akci. Cílem je sdílení pocitů, nálad, emocí a rekapitulace proběhlé aktivity. Typickou otázkou je „Co to znamená?“

3. Abstraktní teoretizování (zobecnění, rozbor)

Abstraktní vytváření pojetí (vytváření teorií) je generalizování na základě zkušenosti (zážitku) za účelem vytvoření různých pojetí a myšlenek, které lze aplikovat v případě, že se člověk ocitne v podobné situaci. Studenti prodiskutují špatné i dobré postupy a posoudí, co pro ně znamenají. Provedou tedy pečlivý rozbor a zobecnění situací a prožitků spojených s proběhlou aktivitou, pojmenování fungujících principů i chyb v řešení. Tato fáze slouží jako východisko pro poslední fázi – *plánování dalšího zlepšení*. Jedinci mají rádi abstraktní logické přemýšlení, hledání souvislostí mezi údaji, plánování a logické závěry. Typickou otázkou je „Co z toho vyplývá?“

4. Aktivní zkoušení (experimentování, plánování)

Aktivní experimentování je testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu (stadium, které vede k novým zkušenostem, pomoc s realizací, experimentování...). Tato fáze se stane výchozím bodem pro nový cyklus, který začíná další aktivitou a využívá poznatky získané v cyklu předešlém. Výsledkem je plánování změn v zaběhlém postupu, s cílem dosažení efektivnějšího jednání. Jedinci mají rádi činnost a realizaci plánů. Typickou otázkou je „Co, když...?“, „Co, jestliže...?“ nebo „Jak to funguje?“ Studenti si odpoví na otázky: „Co se stane příště? Co máme pro příště změnit?“ [42, 43]

K efektivnímu učení dochází tehdy, jestliže učební proces postupně využije všechny čtyři způsoby učení se, přičemž v první fázi probíhá vlastní aktivita a v následujících třech se účastníci snaží za absolvovanou aktivitou ohlédnout (reflexe, závěrečná diskuse). Učení se podle Kolbova cyklu se nazývá také „**akční učení**“ nebo „**zkušenostní učení**“ a považuje se za nejefektivnější způsob učení se.

Každou tréninkovou akci, ať je jí hra, simulace či třeba modelová porada, bychom nejprve s účastníky měli zpětně projít a připomenout si klíčové momenty průběhu. V hodnotící fázi bychom se neměli omezovat pouze na míru spokojenosti s dosažením cíle, ale stěžejní pozornost bychom měli věnovat procesu řešení. Hledáme to, co by bylo vhodné v budoucnu v podobné situaci zopakovat, i to, čeho je třeba se dále vyvarovat. Nastává okamžik odhalování paralel s vlastní reálnou pracovní praxí. Tento krok umožní účastníkům zformulovat si plán změn, jejichž zvládnutí mají příležitost si ověřit v další aktivitě.

Kolbův cyklus tedy představuje spirálu směřující vzhůru (obr. 4), umožňující studentům či účastníkům kurzů zdokonalovat svou spolupráci a ovládání manažerských dovedností [44]. Vychází z faktu, že si zapamatujeme nejvíce z toho, co opravdu vykonáme či prožijeme a méně z toho, co vidíme nebo slyšíme.



Obr. 4: Kolbův cyklus učení [5]

U studentů tedy kultivujeme návyk učit se životem - *prožíváním*. Je dobré je stavět do výzvodných situací, které probíhají z větší části v přírodním prostředí, kde se člověk přirozeně chová, používá stejné vzorce chování jako v každodenním životě, a tím jim nabízíme prožitky, které jsou dále zpracovávány za pomoci správně vedené *reflexe*. Vedeme studenty k diskusím, analýzám a komentářům k právě prožité aktivitě a klademe důraz na širší souvislosti mezi „nevážnou“ aktivitou a vážným osobním a pracovním životem. Tímto procesem se totiž prožitky

přeměňují v nové zkušenosti a kvalitně provedená reflexe tak zaručuje transfer nabytých zkušeností a poznatků do podmínek reálného života [45].

Kromě stanovení optimální sekvence učení se tato teorie využívá i pro rozlišení jednotlivých studijních typů. Z výše uvedených čtyř základních způsobů učení a jejich kombinací vyplývá řada stylů seberealizace lidí a jejich nejvhodnější způsoby učení se. Například lidé, kteří rádi využívají dva sousedící způsoby, mohou být:

- Lidé, kteří rádi rozebírají a diskutují konkrétní zkušenost. Mají rádi diskuse, hraní rolí a brainstorming.
- Lidé, kteří na základě údajů nebo informací rádi vytvářejí teorie a nezajímá je jejich praktické využití. Mají rádi přednášky a výkladová školení.
- Lidé, kteří potřebují dát teorii do vztahu s praktickým použitím. Mají rádi případové studie a praktická cvičení.
- Lidé, kteří jsou rádi aktivní, rádi shromažďují nové zkušenosti a raději, než aby si přečetli a promysleli návod k uvedení stroje do provozu, odzkoušejí, co stroj nebo přístroj snese, metodou pokusu a omylu. Těmto lidem vyhovují otevřené problémy a hry na řešení problémů, které lze simulovat [43].

Prožitkovou pedagogikou se zabývají také mnohé neziskové organizace. Pojem prožitková či zážitková pedagogika v jejich programu často nenajdeme, ale jejich cíle a metody jsou jen jiným pojmenováním téhož. Z celosvětových je to například Outward Bound a Project Adventure, z českých Prázdninová škola Lipnice, Instruktoři Brno, Hnutí Brontosaurus, Skaut, Pionýr, YMCA, turistické oddíly mládeže a mnohé další. V poslední době se dostává prožitková pedagogika i do komerční sféry, zejména v podobě kurzů pro manažery a kurzů zaměřených na týmovou spolupráci. Do zážitku také vstupuje faktor okolního prostředí, proto jsou kurzy pořádány často ve školících a rekreačních zařízeních v přírodě. Krásná krajina spolu s čerstvým vzduchem a možností fyzické aktivity mnohdy udělá s účastníky divy. Více informací o prožitkové pedagogice lze najít například v publikacích Jana Neumana [27, 46].

3.3 Globální výchova

3.3.1 Vnitřní – lidský rozměr globality

Pojetí „lidských možností“ učení je založeno na myšlence, že povaha a bytí jednotlivce a povaha a stav globální společnosti jsou vzájemně propojené. Tato vzájemná závislost nás vede k domněnce, že k tomu, aby se změnil vnější systém, je třeba probudit dostatečný počet lidí a

zmobilizovat jejich vnitřní schopnosti. Za jednu z možných cest, která k tomuto cíli přispěje, můžeme považovat výchovu směřující k respektování jedinečnosti osobnosti, ale zároveň i k respektování jiných kultur .

Systémový pohled na svět, jak vyplývá z jeho podstaty, spojuje náš vnější svět se světem vnitřním. „Je důležité,“ píše Stephen Sterling, „uvědomit si, že naše jednostranně zaměřená společnost produkuje jednostranně orientované jedince a že řešení vnější krize závisí na dosažení lepší vnitřní rovnováhy.“ [47]

Systémová povaha světa velice připomíná pavučinu (obr. 5). Dotyk v kterékoli části sítě může vyvolat hrozivé vibrace na jiném, často značně vzdáleném místě. Podle teorie systémů nic nelze plně pochopit izolovaně, ale vše musí být chápáno jako dynamický a mnohovýrobní systém.



Vše je se vším v určitém vztahu, fungování systému se skládá z mnoha současných a vzájemně závislých akcí jeho součástí. Systém je vždy více než prostý součet jednotlivých částí [48].

Obr. 5: Pavučina [48]

3.3.2 Charakteristika koncepce globální výchovy

Kritikou současného modelu výuky, kromě pasivního mechanického přístupu k učivu, je ostré rozdělení učiva na jednotlivé předměty a nedostatek důrazu na vzájemné vztahy mezi fakty a na pochopení principu. Právě pochopení vztahu a principu je však v současném, velmi provázaném a rychle se měnícím světě tím důležitým. Toto je jedna ze základních myšlenek směru nazývaného **Globální výchova**.

S globální výchovou přichází v 80. letech Centrum pro globální výchovu při univerzitě v New Yorku. Jedná se o jeden z proudů environmentální výchovy a současně moderního reformního pedagogického směru. V globální výchově se žáci a studenti učí přemýšlet v souvislostech a vlastním prožitkem utvářet svůj názor [49].

Svou podstatou představuje koncepce globální výchovy reakci na civilizační výzvu nabádající k překonávání rozporů mezi člověkem a přírodou, k harmonizaci vztahů člověka k sobě a druhým lidem, k harmonizaci života a výchovy. Filozofickým východiskem globální výchovy je tzv. *globální*, systémové chápání světa, a to z hlediska přírodního prostoru a času i z hlediska lidského.

Podstatou globální výchovy je chápání souvislostí veškerého celku a komplexní odpovědnost za lokální a globální svět, respekt k celku přírodně společenskému, který je společensky reflektovaný, ohrožený i chráněný. Globální výchova je zaměřena nejen na potřeby a požadavky současného člověka, ale především do budoucnosti s ohledem na možné existující perspektivy vývoje člověka, společnosti, celého světa [50].

Pro globální výchovu je středem pozornosti dítě-žák-student, tj. člověk, a to jako součást světa. Osobnost člověka v procesu výchovy vidí jako vnitřně přirozeně tvořivou, s jedinečnými fyzickými, duševními, intelektuálními a emočními schopnostmi a potřebami, disponující nelimitovanou kapacitou učení. Ve výchově jde o proces všestranně aktivní, celoživotní, s centrální úlohou lidské zkušenosti [51].

Globální výchova požaduje skutečně demokratický model vyučování, který dá každému možnost podílet se různými způsoby na životě v dané komunitě, ve společnosti, na planetě [52].

3.3.3 Cíle globální výchovy [48]

Cílem globální výchovy je *holistický* (holistický přístup je charakterizován myšlenkou, že celek je víc než součet částí, tj. fungování celku nelze pochopit pouze studiem jednotlivých částí bez přihlédnutí k jejich vzájemným vztahům) pohled na svět, na osobnost žáka i na proces učení. Dále klade důraz na kooperativní model učení (oproti klasičtějšímu soutěživému modelu) a na aktivní zapojení žáka s využitím zážitku, zkušeností a reflexe.

Globální výchova si všímá nejen klasických předmětů, ale i témat jako je životní prostředí, trvale udržitelný rozvoj, technologie, budoucnost. Klade důraz na uvědomění si sebe, svých možností a své zodpovědnosti, nabízí metody pro rozvoj dovedností, které jsou předpokladem pro uvažování o udržitelném rozvoji.

Nejčastěji uváděnými cíli globální výchovy jsou:

1. Uvědomění si systému (provázanost)

Studenti mají získat schopnost myslet systémově (komplexně). Jednoduché vztahy, jako příčina a důsledek, problém a řešení, pozorovaný a pozorovatel, lokální a globální, jsou odsunuty stranou. Na jejich místo studenti mají dosadit jevy a události svázané do komplexní, vzájemně se ovlivňující a mnohvrstevné sítě, ve které vše se vším souvisí. Takzvané důsledky se stávají příčinami a odrážejí se všude v systému.

Studenti mají získat schopnost porozumět systémové podstatě světa, a to po všech stánkách – od prostorové (od úrovně jednotlivce až po planetu), časové (pochopit vztah minulosti, přítomnosti a budoucnosti) až po úroveň problémů.

Studenti mají získat holistické pojetí vlastních schopností a možností. Naše skutečné schopnosti mohou být rozeznány pouze za předpokladu, že tělesné, citové, intelektuální a duchovní složky osobnosti jsou považovány za rovnocenné a vzájemně se doplňující.

2. Uvědomění si pohledu (různost)

Studenti mají poznat, že není jen jeden pohled na svět. Studenti mají pochopit, že mají svůj osobní pohled na svět, že si realitu interpretují v rámci vlastních myšlenek a předpokladů a že může být nesnadné a nebezpečné snažit se používat je jako měřítko k vysvětlení a hodnocení životního stylu, chování, hodnot a světového názoru jiných. Mají též poznat, jak je pohled závislý na věku, pohlaví, náboženství, přesvědčení, rase, národnosti, ideologii, jazyku a kultuře.

Studenti mají rozvíjet schopnost přijímat i jiné pohledy. Taková schopnost může pomoci studentům prověřovat dříve neprozkoumané předpoklady, žít představivost a různorodé myšlení, může vést k radikálnímu přehodnocení povahy problémů i jejich řešení.

3. Pochopení vlastního vztahu k planetě (porozumění problémům, budoucnosti)

Studenti si mají uvědomit a pochopit globální podmínky, rozvoj a trendy v současném světě. Studium a debaty mohou poznat a pochopit pojmy, jako je: rozdělení bohatství, populační růst, typy rozvoje, dopad lidských činností na životní prostředí, mezinárodní napětí, lidská práva.

Studenti mají pochopit pojmy spravedlnost, lidská práva a odpovědnost. Studenti mají být schopni aplikovat tyto pojmy v globálním kontextu, naučit se orientovat se na budoucnost ve svém vztahu k planetě.

4. Vědomí zapojení a připravenosti (odpovědnost, možnosti aktivního ovlivňování)

Studenti si mají uvědomit, že rozhodnutí, která přijmou, a činy, které vykonají jako jednotlivci nebo členové skupiny, budou mít vliv na globální přítomnost i budoucnost. Přijatá rozhodnutí a podniknuté kroky na kterékoli pozici mezi vnitřním světem jednotlivce a úrovní planety se mohou projevit na kterékoliv jiné úrovni. Současná rozhodnutí mohou mít vliv na životní podmínky lidstva i na životní prostředí planety v budoucnu.

Studenti si mají osvojit schopnosti potřebné k politickému a sociálnímu jednání vedoucímu k efektivní účasti na demokratickém rozhodovacím procesu na všech úrovních.

Studenti mají poznat cesty a techniky užitečné pro zapojení se do života školy i společnosti. Toto zapojení si také mají vyzkoušet v praxi, aby si ověřili svůj cit a schopnosti jednat s lidmi a schopnosti účastnit se společenského a politického dění.

5. Vědomí procesu (rozvoj je cesta)

Studenti mají pochopit, že učení a osobní rozvoj je nepřetržitá cesta bez určitého konečného bodu. „Dříve jsem měl pravdu z části a teď mám pravdu z větší části,“ to si mají umět studenti říci. Soudy a rozhodnutí, která činíme, nejsou ve své podstatě stálá. Nové informace, pohledy a chápání pomáhají vidět nové cesty.

Studenti mají pochopit, že nové pohledy jsou sice oživením, jsou však i riskantní. Systémové pojetí světa nemusí být konečné, nabízí nám sice v současnosti celistvý a aktivující rámec pro naše myšlenky a činy, musíme si ale uvědomit, že může být v budoucnu překonané.

Hlavním cílem globální výchovy je tedy vychovávat zdravé a vyspělé osobnosti vědomé si svojí odpovědností za svět, zdůrazňuje propojenost světa, provázanost problémů, uvědomění si sebe sama. Někdy směřuje více k rozvoji osobnosti (po sociální a psychické stránce) než k životnímu prostředí.

3.3.4 Formy a prostředky globální výchovy

Z didaktického hlediska preferuje globální výchova předkládání vzdělávacího obsahu v souvislostech globálního vidění světa s důrazem na ekologický rozměr chápání přírody, společnosti, člověka, tedy světa jako celku. Prosazuje se interaktivní – činnostní a zkušenostní pojetí učení s využitím aktivizujících metod, forem a prostředků i zásadních změn v přístupech k hodnocení žáků [50].

3.3.4.1 Charakteristika výchovných postupů

Výchovné postupy v koncepci globální výchovy charakterizují tyto základní rysy, které lze považovat v konkrétní práci učitele za rozhodující:

- 1. kreativita*
- 2. kooperace*
- 3. participace*
- 4. upevňování důvěry k sobě i k ostatním*
- 5. zkušenostní a činnostní orientace.*

1. Z hlediska **kreativity** můžeme říci, že aktivity globální výchovy poskytují prostor pro uplatnění osobnosti dítěte, rozvíjejí dovednost postavit se vůči problémovým situacím s invencí, zkoušet různé možnosti bez funkční fixace na jednom způsobu řešení. U jedince naplňují každý okamžik zvědavostí, neobvyklým úhlem pohledu a vedou k uplatňování *netradičního přístupu, originality, vynalézavosti a iniciativy*. Stimulující vliv na tvořivost má každá *činnost*, která podporuje hledání a vyjadřování variantních názorů a řešení, a *komentáře*, ukazující i jiné možnosti než ty, které byly realizovány. Aktivity přispívají k rozvíjení tvořivosti ve smyslu *sebetvorby*, neboť být osobností, znamená „učit se být autorem svých činů“, tvořit sebe, nekopírovat, trénovat introspekci a sebereflexi [53].

2. **Kooperace** je nutná nejen pro *utváření* základních dobrých *vztahů* mezi dětmi, mezi učitelem a žáky, ale i pro kvalitnější a komplexnější poznání na základě výměny zkušeností mezi dětmi apod. Je reakcí na přílišné a jednostranné sebeprosazování, na zdůrazňování výkonnosti a efektivnosti a potlačování vzniku vazeb mezi dětmi.

Základní přínos kooperativního učení spočívá v: povzbuzování pozitivních mezilidských vztahů, nižší úrovni agresivity mezi žáky, otevřené, efektivní a přesné komunikaci, zvýšení zájmu žáků, povzbuzování samostatného myšlení a učení celků.

3. **Participaci** chápeme jako možnost dětí ovlivňovat do jisté míry *obsah a formy výchovně-vzdělávací práce*. Vycházíme z toho, že existuje jistý vztah k tomu, co jedinec spoluutváří a co pouze užívá (konzumuje).

4. **Upevňování důvěry k sobě a k ostatním** je spojeno s předpokladem *pozitivní stimulace* a podpory *sebedůvěry*. Zde odpovědnost učitele spočívá v tom, že vytváří optimální podmínky pro plný rozvoj osobnosti žáka. Počítá s tím, že míra sebeúcty ovlivňuje vstup jedince do nových situací. Čím větší je sebeúcta (sebevědomí, sebedůvěra), tím dříve a lépe se žák zapojuje do náročnějších úkolových situací.

5. Změnu v chování, interpretaci jevů, stupni samostatnosti nebo tvořivosti způsobuje náš *přímý kontakt se světem* nebo *se sebou samým*. Ve škole jde o *učení prožitkem* (viz. kap. 3.2.5), které začíná dvěma klíčovými momenty:

a) přímým vtažením žáka do studovaného problému

b) změnou, která u žáka nastává ve smyslu chápání či porozumění sobě samému.

Zkušenost, jako reakce na danou situaci a prostředí, neznamená tedy přizpůsobení, ale změnu, jež nastává díky individuálnímu úsilí jednotlivce. *Životní situace* je tak využita pro *hledání, osvojování a konstruování vědomostí žákem samým*. Učení v životních situacích je v současné době aktualizováno jako *činnostně a zkušenostně orientované vyučování* [51]. Usiluje o to, aby se škola stala místem samostatných praktických i teoretických činností žáků. Je těsně spjata s jeho *zkušenostní orientací*, tzn. s pojetím, pro něž jsou východiskem vlastní individuální i kolektivní *zkušenosti žáků*.

Učitel vytváří situace, v nichž se žáci podílejí na různých činnostech. Např. pozorují jevy v přírodě, provádějí pokusy, hrají role, diskutují o prožívaných událostech a problémech, řeší problémy, projekty a tím získávají přímo nebo zprostředkovaně určité zkušenosti. Činnost žáka spočívá v hledání a sbírání faktů, jejich třídění, přemýšlení a vyvozování závěrů. Žák řeší opravdové životní situace, reaguje na ně, jedná, projevuje se, rozhoduje a zaujímá stanoviska přímo ve spojení s realitou. Objevuje nejen vztahy, ale i citově reaguje.

Velmi důležité je rozvíjení sociálně komunikativních dovedností (např. vést dialog či diskusi, adekvátně se vyjadřovat, prosazovat, obhajovat svůj názor, být tolerantní a naslouchat druhému). Životní situace vyžadují aktivitu a tvořivost. Vědomosti, dovednosti a další kvality je třeba získávat pokud možno činností, zkušeností a vlastní prací [54].

3.3.4.2 Globální výchova v praxi

Utváření globálního (celistvého, komplexního, vícerozměrného) pohledu na svět a příprava na život v propojeném (globálním) světě probíhají v případě, že budou splněny tyto cíle globální výchovy a tím se dostáváme k *praktickému využití a konkrétním námětům* k rozvíjení:

- I.** Systémového myšlení, porozumění systémové podstaty světa, uvědomování si prostorových a časových souvislostí různých jevů a problémů, poznání současného reálného stavu planety a jeho dynamiky i pochopení vlastního vztahu k planetě, včetně poznání způsobů vlastního zapojení do společenského dění.
- II.** Vlastností jedince, které můžeme dále kultivovat tak, aby se mohl účinně zapojit do rychle se měnícího světa [54].

***Zásady realizace globální výchovy* [49]**

Obsah a forma vyučovacího procesu by měly být zaměřeny na problémy současného světa a měly by vycházet zejména z aktivní účasti dítěte na poznávání, přičemž by se měli pedagogové snažit o dva základní přístupy:

- *infúzní* – zavádění prvků globální výchovy do jednotlivých předmětů
(např.: Čj – čtení o stereotypech, Ma – populační exploze, atd.)
- *integrativní* – vytvoření témat napříč předměty
(téma populace: Ma – počítání prognóz, Bi – metody porodnosti, Čj – práva žen, atd.).

Vybrané problémy současného světa by měly být ilustrovány formou diskusních aktivit (viz kap. 5.2) a to takových, které navodí ve třídě atmosféru důvěry. Tím dojde ke stmelení skupiny a začne se rozvíjet týmová spolupráce. Pro vyvolání diskuse mezi studenty je vhodné nastínit daný problém z různých stran a poté se snažit, aby studenti pomocí různých diskusních technik dovedli zkoumaný problém k obecným závěrům a především si vytvořili vlastní postoj k danému problému.

Aktivity k porozumění systémové postaty světa

Pohled na svět jako systém získává jedinec postupně. M. Caha uvádí několik kroků na cestě k systémové gramotnosti [55]:

1. *Rozlišování příslušnosti k souboru* – např. ve hře, při níž mají hráči na zádech nálepku s označením přírodniny, živočicha, odpadu, energetického zdroje, města apod. V průběhu hry dostávají sérii pokynů, podle kterých se řadí do skupin.
2. *Rozlišování vztahů* – patří k základním dovednostem systémového myšlení – od rozlišování vztahů v rodině, třídě, obci až po složité ekologické vztahy (např. hry: Pavučina [56], Globingo [48], Polapeni v síti [57]).
3. *Rozlišování příčin a dopadů* – jako důležitého dopadu řešení problémů
4. *Pochopení struktury a chování systému s využitím různých nástrojů* (od slovního popisu, souboru dat, referenčních grafů, rovnic a modelů po výchovné situace). Nejúčinnější jsou simulace a simulační hry – „oživené modely“, kdy se žáci stávají aktéry děje, do něhož mohou zasahovat [54].

Typy otázek závěrečné diskuse při globální výchově [48]:

Proč může být těžké shodnout se na tom, co se má změnit v našem světě? Na čem takováto rozhodnutí závisí, čím jsou ovlivněná? Je možné dohodnout se v rámci našeho světa na některých věcech, které by se měly změnit? Pokud ano, které to jsou? Je naše Země šťastným místem k životu pro všechny její obyvatele? Které jsou nejzávažnější problémy? Má smysl se danými problémy zabývat? Kde žije většina světové populace? Co aktivita symbolizuje?

4 Struktura a podmínky vedení závěrečných diskusí

Před každou diskusí je nutné zvážit velikost, složení, vyspělost, schopnosti a očekávání účastnické skupiny a rozhodnout otázky jako: Jsou účastníci připraveni na daný způsob práce, budou ochotni se za danou aktivitou ohlížet? Jsou účastníci zvyklí si povídat (za přítomnosti učitele)? Je ve skupině dostatečná důvěra na diskusi v celé skupině? Je skupina připravená na reflexi a analýzu chyb, nebo očekává prosté sdílení zážitků? Tyto a podobné otázky nám dávají základ pro rozhodnutí, zda a jak budeme reflexi (závěrečnou diskusi) strukturovat, zda a jakou pro to použijeme techniku [58].

Nejčastějším problémem závěrečné diskuse, je buď pasivita (nedostatečné zapojení) účastníků nebo naopak přílišná aktivita (rozvleklost a upovídánost). Je třeba studentům přijatelnou formou objasnit, k čemu jim zpětné ohlédnutí za aktivitou bude prospěšné. Učitel-facilitátor by proto měl řídit především strukturu závěrečné diskuse (jak ji vést) a ne tolik její obsah (co říkat). Dodatečné určování toho, co je pro diskusi důležité a co ne, může snižovat motivaci studentů k účasti.

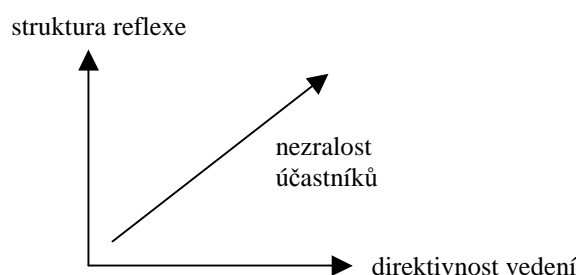
Strukturu v reflexi představuje např. přesně vymezená otázka či konkretizující dotaz, rozdělení do skupin, použití určité techniky, atp. Struktura může být v reflexi aplikovaná zpětně, např. průběžným vymezováním obsahu nebo použitím vhodného slovníku.

Závěrečná diskuse nejčastěji respektuje *cyklus učení prožitkem*, jehož cílem je snaha dovést studenty k pochopení zkušenosti a k jejímu přenosu do reálného života. Sekvence jednotlivých fází diskuse je následující [37]:

- *Přípravná fáze (rozehřátí)*, jejímž smyslem je správně skupinu naladit. Je vhodné zařadit nějakou krátkou dynamickou aktivitu na rozehřátí, tématicky spojenou s následnou diskusí.
- *V první fázi diskuse (reflexe)* vedeme studenty k připomenutí obsahu zkušenosti, která bude rozebírána. Je zde vyhodnocen průběh aktivity a jednání jednotlivých účastníků i celé skupiny.
- *V další fázi diskuse (zobecnění)* je hledáno zobecnění problému a jeho vazba k realitě. Zde se můžeme ptát na pocity, kritické body aktivity, vztah k Dohodě o vzájemném respektování. Je hledán vztah aktivity, zkušenosti a jednání účastníků k realitě.

- V poslední fázi diskuse (*transfer*) vedeme účastníky k vyjádření toho, jak budou se získanou zkušeností pracovat. Je zde formulováno poučení o případné změně jednání pro jednotlivce i skupinu, které se může stát základem pro nové zkušenosti.

Základní otázka, kterou by si měl organizátor položit, je zda řídit diskusi pevnou rukou a vést ji k připraveným didaktickým závěrům či popustit účastníkům volnost a nechat se překvapit, k jakým závěrům účastníci sami dojdou. Pedagog by měl v každém případě řídit formální stránku diskuse, dávat prostor neprůbojným, trochu potlačovat příliš průbojné, v okamžicích ticha posouvat diskusi otázkou. Především by měl odolat pokušení odpovídat si na své otázky sám – je třeba čekat, poté zpravidla někdo nevydrží, nebo můžeme někoho vyvolat [4]. Obecně platí, že čím více je pedagog direktivní, tím méně je facilitující. Naopak vzdá-li se odpovědnosti za proces, nemůže se jako pedagog vzdát odpovědi za vyznění. V zájmu dosažení vytyčeného cíle je tedy třeba volit pečlivě míru strukturovanosti a direktivnosti řízení diskuse v závislosti na nezralosti účastníků. Čím méně jsou účastníci vyspělí, tím více musí být pedagog v této věci aktivnější (obr. 6).



Obr. 6: Strukturovanost či direktivnost řízení diskuse v závislosti na nezralosti účastníků [9]

Možnosti přímého strukturování reflexe [9]:

- zadání části rozboru do skupinek nebo účastníkům jednotlivě
- použití grafu či modelu
- přesné zadání pro fázi znovuvyvolání – pantomima, kresba, živý obraz atp.

V první řadě je velmi důležité si uvědomit podmínky, za nichž může být použití diskuse přínosem jak pro žáky, tak i pro pedagoga. Jak již bylo dříve řečeno, je velmi důležité vytvoření optimální atmosféry závěrečné diskuse. Nepodaří-li se pedagogovi vytvořit vstřícné ovzduší, vzniká nebezpečí, že se student stáhne a nebude ochotně spolupracovat. Získání důvěry ovšem

neznamená, že diskuse přejde ve volnou konverzaci v lehkém duchu. Pak může student nabýt dojmu, že nejde o nic vážného a nesoustředí se na odpovědi, nebo je převede do frivolnější podoby. Kromě toho může za podobných okolností sám převzít vedoucí roli v diskusi a odvést její tok někam zcela jinam. Navázání kontaktu se studenty nesmí být vtíravé, mělo by být nenásilné, přirozené, aby již samotný počátek komunikace studenty neodradil. Sama diskuse se nesmí v žádném případě změnit ve výslech. Udržení odpovídající roviny diskuse je tak jedním z předpokladů dosažení úspěšných výsledků touto technikou [39].

Pro diskusi je nutné vytvořit si přiměřený časový prostor. Nedojde-li k vytvoření potřebného časového prostoru, pak často nedojde k navázání potřebného „raportu“ mezi tazatelem a dotazovaným. Při diskusi se můžeme setkat s jedincem, který vše sdělí ve velmi krátké době. Na druhé straně však existuje i řada lidí, kteří své problémy neradi zveřejňují. Ke zveřejnění se odhodlají až po několika hodinách [16].

Také je zapotřebí dostatek času a trpělivosti k tomu, aby začal žák vyjadřovat jím formulované myšlenky a slyšel, jak znějí. Další čas zabere nezbytná výměna a sdílení kritických myšlenek, bez čehož by žák neměl příležitost vyslechnout si cenné komentáře od ostatních, které mu umožňují vlastní vytříbení myšlenek a další přemítání. Čas, strávený verbalizací myšlenek za atmosféry, která povzbuzuje sdílnost, pomáhá k lepší a jasnější formulaci myšlenek.

Sebedůvěru žáka posílíme nejlépe tím, že mu umožníme zažít pocit úspěšnosti, že mu dáme najevo, jak jsou jeho názory cenné a jak přispívají k lepšímu pochopení diskutovaného problému. Jestliže nemá žák dostatečnou míru sebedůvěry, není ochoten pouštět se do situací, v nichž nemá zaručený úspěch, do situací riskantních, jakou může být i vyslovování vlastních, doposud neověřených a nepotvrzených názorů. Je zapotřebí žáky vyzývat k dohadům, volnému přemýšlení a vytváření hypotéz. Dá-li učitel najevo, že od žáků očekává jejich vlastní nápady, že zde neplatí pravidlo jediného správného názoru či odpovědi, žáci zpravidla začnou produkovat nejrozmanitější názory, vysvětlení a hodnocení.

Velice důležité je upozornit žáky na aktivní vzájemné naslouchání ostatních. Žáci pak pozorně poslouchají názory svých vrstevníků, přičemž se zdržují svých okamžitých úsudků nebo potřeby vyjádřit svůj vlastní náhled na diskutované téma. Tím se jim dostane kolektivní moudrosti ostatních, která obohacuje vyjadřovací schopnosti žáků a poskytuje širší souvislosti jejich vlastním myšlenkám. Prostřednictvím naslouchání druhých se tak žáci učí zkoumat a tříbit názory a zařazovat je do vlastních myšlenkových struktur [59].

Pedagog má pro vedení závěrečné diskuse většinou připravené základní tématické okruhy otázek, na které se chce ptát. Přesná formulace, pořadí i vlastní obsah dotazu je však upřesňován až v průběhu diskuse a reaguje na konkrétní situaci [2].

Protože mají otázky vést ke kognitivnímu zpracování učiva a ke konstruování jeho významů, měly by být většinou kladeny třídě jako celku. Vytvoření otázek, které na sebe navazují a tvoří osu diskuse, není však zcela jednoduché a tyto otázky musí splňovat několik **základních podmínek**:

- Především by měly být srozumitelné pro studenta. Přednost by měly mít otázky či dotazy stručné, protože jsou průhlednější než složitá souvětí.
- Otázky v diskusi by neměly být návodné, tzn. takové, které naznačují očekávanou odpověď. Místo otázky typu: „Cítíš se dobře ve třídě?“ je lépe použít otázku formulovanou neutrálně: „Jak se cítíš ve třídě?“ apod.
- Opatrně je nutno vést diskusi zejména tam, kde se otázky začínají dotýkat interních záležitostí studenta, nebo dokonce otázek zacházejících do intimní sféry. Je nebezpečí, že necitlivě položená otázka se může studenta dotknout, může jej zranit a uzavřít vůči pedagogovi.
- Otázky by měly tvořit určitý řetězec na sebe obsahově navazujících otázek. Zpravidla má tento řetězec tvar trychtýře. Podle záměru pedagoga může jít o trychtýř buď otevřený, kdy začínáme u zcela konkrétních a věcných otázek, a postupně se náš zájem rozšiřuje a končí u obecnějších problémů, nebo volíme tvar trychtýře uzavřeného, kde je postup opačný [39].

Pro udržení kontaktu se studenty je možno použít i některé komunikační prostředky:

1. Pozitivní roli udržení kontinuity diskuse může sehrát pauza. Nesmí být však příliš dlouhá, protože takové pauzy pak vyvolávají rozpaky a narušují plynulost diskuse.
2. Jiným prostředkem na udržení kontinuity diskuse je např. přitakání, které povzbudí studenta k pokračování v diskusi. Může být realizováno mimořechově (např. pokývnutím hlavy), nebo i verbálně, např. „Chápu...“, „To je zajímavé...“ apod.
3. Podobnou funkci hraje žádost o dodatečnou informaci, nebo vysvětlení. Jsou to doplňkové otázky typu: „To jsem moc nepochopil. Můžete to podrobněji vysvětlit?“ nebo „Proč k tomu podle vás došlo?“, „Povězte mi o tom více...“ apod.
4. Někdy se diskuse rozběhne jiným směrem. Po trpělivém vyslechnutí toho, co považoval student za důležité, navracíme jej k původní otázce např. slovy: „To, co jste říkal, bylo velice zajímavé, ale trochu jsme odbočili od naší původní diskuse...“ [16].

Nástrojem pro tvorbu struktury je zápis. Použití tabule či flipchartu je užitečné zejména v případech, kdy je třeba aktivitu odosobnit a přerámovat (například, když došlo ke konfliktu či nedorozumění mezi studenty). V takovém případě je možné na flip nakreslit zjednodušené schéma akce a přidáním popisků posunout význam jednotlivých prvků aktivity. Zápisy je dále možno použít pro zpětné strukturování tím, že na něj učitel sepíše různé aspekty situace (např. prvky, jejich vztahy, vliv prostředí) nebo že zde seřadí tématické okruhy, kterým se bude skupina věnovat [9].

Závěrečná diskuse má výhodu v tom, že může být vedena s celou skupinou studentů a pedagog tak může poznat v kratší době více stanovisek a názorů. Současně se však účastníci diskuse vzájemně ovlivňují. Většinou se prosadí dominantní osobnosti této skupiny, jejichž názory ovlivňují další účastníky diskuse. Názory sdělené při diskusi nemusí být vždy rovny souhrnu individuálních názorů jednotlivých účastníků.

Tato skutečnost ovšem nevylučuje, že při dovedném vedení diskuse se střetnou i rozdílné názory, a pedagog tak zjistí možné varianty přístupů studentů, což mu buď umožní zpřesnit připravovanou pregnantnější výzkumnou metodu, nebo naopak se mu podaří objasnit dosud vnímané, ale nepochopené rozpory [60, 61].

5 Metody závěrečných diskusí

Předpokladem úspěchu vedení závěrečné diskuse se studenty je kromě správné volby tématu, správného rozfázování, dostatečné předchozí přípravy žáků, přesné formulace otázek a podnětů, vhodného tempa a zásady, že myšlenkové pochody žáků (i chybné) se mají dovést až do konce, je také správný výběr metody vedení diskuse.

V rámci jednotlivých forem výuky jsou uplatňovány různé metody, jejichž výběr je determinován cíli výuky, vzdělávacím obsahem a studentským subjektem. Pro výukovou strategii je příznačný metodický repertoár jednotlivých učitelů [54].

Jedním ze základních metodických problémů je stanovit rozsah informací, které učitel odevzdá žákům v hotové formě a co přenechá žákům k objevování vlastním tvořivým přístupem. Při předávání hotových poznatků se šetří čas, ale potlačuje se schopnost žáků samostatně, tvořivě získávat nové informace. Formy diskuse, kdy učitel vytváří podněty a žáci hledají způsob, jak k novému poznatku dospět je podnětem a projevem tvůrčí aktivity [8].

Aktivity, které lze v rámci ohlédnutí či přehrávky využít, mohou často fungovat jako určitý filtr. Tvořivost a originalita forem společného hledání vede k tvořivosti a originalitě při formulování myšlenek. Zařazení a způsob použití jednotlivých aktivizujících metod je zajisté předmětem vlastní adaptace každým, kdo je bude chtít používat [62].

5.1 Kritéria pro volbu metody závěrečné diskuse

Při volbě a realizaci metody by měl učitel respektovat zákonitosti procesu učení a možnost uplatnění výchovně vzdělávacích zásad (např.: aktivity, názornosti, individuálního přístupu a přiměřenosti, trvalosti, spojení teorie s praxí atd.). Učitel by měl vybrat takové metody, které by žáky aktivizovaly, vedly je ke spolupráci a k ochotě pomoci druhému, umožnily jim také samostatnou práci a sebeprosazení, rozvíjely by jejich tvořivost a kritické myšlení, respektovaly jejich zájem, schopnosti atd. [63]

Další kritéria optimálního výběru metody, která by měl učitel zvážit, jsou možnosti naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky, časová přiměřenost, formy a prostorové možnosti, materiální vybavení, schopnosti žáka i učitele, školní klima.

Přemýšlení učitele o optimální metodě by se mělo rozhodně soustředit na žáky. Učitel by měl vzít v úvahu jejich individuální zvláštnosti (fyzické i psychické) – věkové, zájmové (očekávání žáků), pohlavní, jejich schopnosti, specifika kolektivu třídy atd.

Jedna z mnoha užitečných strategií při vedení závěrečných diskusí je použití dalších pozorovatelů. Pozorování může být prováděno během diskuse, během přestávky mezi diskusemi nebo na konci diskuse. Pozorovatelé mohou používat pero a papír, kamery, magnetofony, videokamery, dotazníky, nebo jen svoji paměť. Během diskuse mohou pozorovatelé pouze sledovat účastníky, nebo se mohou plně účastnit diskuse spolu s ostatními, ale musí se dívat po specifických druzích chování jednotlivých účastníků [11].

Rozhodování učitele o volbě adekvátní metody může zahrnovat následující otázky:

- Povede metoda k dosažení bezprostředních cílů?
- Přispěje vybraná metoda k prohloubení znalostí, dovedností nebo ke změně přístupu k učení?
- Vyžaduje metoda vyšší/nížší stupeň znalostí, dovedností nebo postojů, než s jakým žáci disponují?
- Kolik času vyžaduje použití konkrétní metody?
- Kolik prostoru je třeba, abychom mohli danou metodu použít?
- Jaké pomůcky bude potřebné zajistit? Jsou přístupné?
- Je metoda pro žáky vhodná? Odpovídá jejich očekávání?
- Udává metoda pomalé nebo rychlé tempo?
- Vyžaduje přiměřenou nebo příliš velkou míru kontroly?

5.2 Použití aktivních metod

V této kapitole je na vybraných příkladech ukázáno užití metodických postupů, které jsou založeny na aktivní participaci studentů. Tyto techniky jsou založeny na aktivním přístupu studentů a jejich společném hledání výsledných postojů a je možné je uplatnit v různých fázích diskuse [15].

Podle zaměření diskusních metod je můžeme rozdělit do těchto kategorií:

Práce se skupinou: programy zaměřené na zvýšení soudržnosti týmu či skupiny, pomoc při řešení komunikačních aj. problémů v týmu/skupině apod.

Rozvoj dovedností: trénink dovedností pro týmovou práci (týmové role, komunikace v týmu, dlouhodobá rovnováha v týmu atd.), trénink komunikačních dovedností, dovedností a schopností pro kreativní řešení problémů, rozvoj rozhodnosti, ochoty přijímat výzvy a rizika atd.

5.2.1 Individuální metody

Psaní deníku: Jedná se o strukturovaný deník nebo obrázkové album – čistě soukromý deník či poznámky jednotlivce pro okamžité sdělení informací ostatním účastníkům.

Dotazníkové odpovídání: Nejdříve je potřeba, aby si jednotlivec vytvořil svůj snímek duševního stavu, následuje uspořádaný proces reflexe a generování dat pro analýzu – student generuje svůj osobnostní profil přes vlastně vytvořený seznam pro jednoduché srovnání s názory ostatních účastníků.

Umělecká práce: Slouží pro osobní záznam, pro osobní zkoumání nebo pro sdílení odpovědí a pohledů na proběhlou činnost s ostatními [11].

5.2.2 Kolektivní metody

Facilitátor může provádět diskusi s celou skupinou tím způsobem, že rozebírají individuálně získané zkušenosti z provedené činnosti dohromady. Řízená reflexe nebo sledování videa z proběhlé aktivity může být vhodným způsobem pro reflektování svých zkušeností ve velké skupině.

Program může být řízen také tak, že polovina skupiny studentů vykonává nezávislé aktivity, zatímco druhá polovina hodnotí a reflektuje, co dělá skupina první. To je ideální příležitost k začátku diskuse, protože skupina první se ohlíží za vykonanou aktivitou a hodnotí ji a porovnává své názory s názory členů skupiny, která první skupinu během aktivity pozorovala.

Může se také užívat určitý systém kartiček pro přiřazení různých rolí uvnitř skupin (například lichá čísla jsou mluvčí, sudá čísla jsou posluchači; nebo nejnižší čísla jsou pesimisté a nejvyšší čísla jsou optimisté). Možnosti jsou nekonečné. Poté může facilitátor dát instrukce jednotlivým účastníkům a to jak v podobě ústní, tak formou vizuální zprávy nebo může použít opět systém karet [11].

Otázky pro závěrečnou diskusi může pak učitel položit:

- všem skupinám zároveň ve stejnou dobu,
- jen jedné skupině,
- pouze jednomu nebo dvěma představitelům z každé skupiny během aktivity nebo po ní,
- pomocí ústního sdělení nebo psanou stručnou zprávou či použitím kombinace obojího.

Kruhové metody

Pro vedení závěrečné diskuse je skupina uspořádána do kruhu. Aktivita probíhá postupně dokola od jednoho účastníka k dalšímu za použití široké škály diskusních technik, např.:

Forma popisné věty [64]:

Každý ve skupině přispěje větou, jednoduchým spojením či jen jedním slovem, což může být užitečné k vymezení popisu zkušenosti.

Touha, potřeba, břemeno [65]:

Každý účastník si vybere jeden ze tří termínů. Vedoucí skupiny se poté ptá každého účastníka po kruhu: „Jedná se o tvoji touhu, potřebu nebo břemeno souhlasit s ostatními v diskutovaném problému?“ Místo přímé otázky, zda účastník souhlasí s názory ostatních, musí kvalitně popsat jakou má náklonnost k názoru ostatních.

Mluvící uzlíky [66]:

Tato metoda podporuje vzájemné naslouchání a spolupráci při diskusi. Jedna verze představuje způsob, jak usměrnit skupinu ve chvíli, kdy mluví jeden přes druhého, a současně způsob, jak pozvednout obecnou úroveň spolupráce při hledání smyslu společně prožité zkušenosti.

Uvážeme uzel na laně tvořícím kruh. Každý se drží lana, všichni stojí nebo sedí v kruhu. Kruh by měl mít odpovídající velikost pro skupinovou diskusi. Mluvit může pouze jedinec, který má před sebou uzel. Když dotyčný dokončí svou řeč, posouvá se uzel proti směru hodinových ručiček. Uzel putuje tak dlouho dokola, dokud nenarazí na někoho, kdo by chtěl mluvit. Dotyčný člověk zavolá „stát“ a drží uzel mezi svými rukama.

Filmový scénář [37]:

Tato metoda je dobrá pro první fázi diskuse. Každý řekne jednu větu, popisující událost, která se dělá v rozebírané aktivitě či časovém období. Následující účastník naváže opět jednou větou s popisem událostí, které navazovaly atd., dokud kruh neoběhne dokola a všechny události nejsou chronologicky postupně připomenuty.

Hodnocení zkušeností

Tato metoda spočívá v požádání účastníků skupiny, aby zhodnotili, jak nově nabytá zkušenost souvisí s jejich dříve nabytými zkušenostmi a jak se navzájem ovlivňují, nebo např. aby sledovali a porovnali podobné zkušenosti s ostatními účastníky [15]. Hodnotící metody mohou být různé. Patří sem např. hodnocení palcem, kdy každý účastník ukáže palcem vzhůru, dolů či mezi, jak je spokojen s výkonem skupiny, svým výkonem či aktivitou jako takovou. Jiným způsobem je řazení se účastníků k výroky rozvěšeným po stěnách, které odrážejí různé možnosti hodnocení [37].

Telegramy [48]

Jedná se o zpětnovazební techniku, ve které žáci popisují, jak se během činností cítili, hodnotí je apod. Sdělují své pocity tak, že je přirovnávají k počasí, rostlině, zvířeti apod.

Symbols [15]

Symbols představují aktivitu vnímání dotykem tam, kde se nemohou ostatní aktivity použít. Navíc zde není ten podstatný úsudek o „dobrém“ či „špatném“, ale účastníci mohou sami prozkoumat sporné otázky, které pro ně mají význam. Každý účastník si vybere svůj symbol (znak, předmět), ke kterému má vztah a který mu přijde nejvýstižnější. Pracuje se tak např. s nastříhanými obrázky, časopisy, pohádkami, barvami. Někomu se nemusí vybraný symbol spoluúčastníka líbit a oznámí, že se s ním necítí být ve spojení. To pobízí k živé diskusi o spojení se, spoluodpovědnosti a přerušení spojení. Dá se diskutovat o tom, proč se daný účastník necítí být s ostatními ve spojení, řeší se podobné zkušenosti ostatních, v čem je dotyčný účastník odlišný, zda je to jen jeho póza atd. Každý symbol není jen od toho, aby o něm mohl jeho tvůrce hovořit, ostatní členové mohou také sledovat, komentovat a vytvářet spojení s tímto symbolem. To je obrovská příležitost pro zpětnou vazbu.

Malé diskusní skupiny [9]

Zejména u nezkušených skupin se nejvíce osvědčuje, když jsou facilitátorem zadány 2 – 4 otázky, které studenti diskutují v menších skupinách a poté prezentují výstupy ze skupin ostatním. To se nabízí ve chvílích, kdy se aktivity zúčastnily všechny skupiny a je tedy předpoklad, že v každé skupině probíhalo něco trochu odlišného. Tento způsob není vhodný v situacích, kdy některá ze skupin řeší nějaký vnitřní problém či konflikt, který by vyžadoval asistenci nezaujatých osob.

Anketa [67]

Zvláštní metodou vedení diskuse může být *anketa*, kde učitel položí stejnou otázku pro všechny žáky, každý žák ji zodpoví, učitel odpovědi zaznamená a vyhodnotí. Má význam především aktivizující.

Strukturující aktivity [9]

Účastníci po kruhu vypráví o proběhlé aktivitě formou *příběhu*. Po krátkých úsecích se ve vyprávění střídají a (je-li to vhodné) střídavě jej podávají jako katastrofu a jako skvělý úspěch. Každý účastník může popsat něco dobrého, něco špatného a něco legračního, co se přihodilo při dané aktivitě.

Účastníci rozdělení do skupinek napíší 1 až 3 *prohlášení*, která vystihují něco z toho, co se dělo při dané aktivitě. Potom jsou vybídnuti, aby zhodnotili, zda jsou prohlášení pozitivní či negativní, a doplnili je dalšími tak, aby byly pozitivní i negativní soudy vyvážené.

Dalším způsobem může být to, že jednotlivci zachytí *kresbou* něco, co se jim stalo během aktivity. Každý svůj obrázek stručně popíše a vyloží. Kreslení je velmi tvořivým a reflektivním způsobem ohlednutí se za aktivitou. Tato metoda je vhodná pro sdílení pocitů a myšlenek, ale ne tehdy, jsou-li ve skupině konflikty nebo napětí, které vyžadují konfrontaci.

Účastníci mohou také zachytit své prožitky a důležité momenty *básničkou* či *textem telegramu*. Toto je vhodné pro reflexi aktivity, která přinesla mnoho nových zážitků nebo se odehrála v novém prostředí.

Lana [66]

Za další příklad může posloužit jedna z aktivit, kterou velmi rád používá specialista na review Roger Greenaway. Ten si už léta hraje velice zajímavým způsobem s lany, jež používá jako grafickou pomůcku pro reflexi. S takovým lanem se dají dobře vytvářet nejrůznější grafy, naznačovat vazby a souvislosti, ukazovat ohraničení a dělit problémy na podproblémy.

Každý účastník dostane pěti až desetimetrové lano. Jedním koncem ho položí na značku společnou pro všechny, je možné také svázat všechny konce. Lana jsou pak paprskovitě natažena do všech směrů. Společný střed znamená přítomný okamžik. Celé natažené lano pak pro jeho majitele představuje určený časový úsek – trvání aktivity, den putování, poslední rok – podle toho, co nás právě zajímá. Každý se sám ohlédne za určeným úsekem své minulosti a promítne si všechny pro něj důležité okamžiky. Na laně ho pak jako na časové ose zaznamená vlnkou, smyčkou či uzlem mířícími nalevo či napravo od osy podle toho, jestli je vnímá jako spíše

pozitivní či negativní. Najde si partnera a vysvětlí mu, co má na laně vyznačeno a proč jednotlivé okamžiky pociťuje jako zkušenosti pozitivní či negativní.

Podkova [66]

Zde se jedná o práci s rozdílnými názory v týmu.

Položíme na zem lano do tvaru podkovy. Každému konci přidělíme jeden význam. Tyto významy jsou ve vzájemné opozici, například „při této aktivitě jsme byli opravdu skvělý tým“ a „při této aktivitě byl výkon naší skupiny jako týmu beznadějný“. Každý musí zaujmout vlastní pozici na laně – ta odpovídá místu v názorovém spektru někde mezi danými hraničními výroky. Poté jsou všichni vyzváni, aby konzultovali vlastní pozici na laně s jedním či dvěma svými sousedy a pokusili se ji pokud možno upevnit. Každý má mít možnost vysvětlit svůj postoj a případně ho změnit.

Akvárium [68]

Není těžké si tuto aktivitu představit jako podpůrnou techniku pro druhou a třetí fázi procesu reflexe a zpracování prožitku, protože je zaměřena na naslouchání a pozornost na probíhající diskusi.

Učitel rozdělí třídu na dvě skupiny. První pobývá uvnitř pomyslného kruhu a vede závěrečnou diskusi předešlého úkolu. Druhá skupina tuto skupinu obklopí a má možnost pouze pozorovat a naslouchat. Pozorovatelé sledují diskusi po obsahové a formální stránce. Obě poloviny si pak vymění pozice. Nová skupina uvnitř pokračuje v diskusi tam, kde předcházející skončila, nebo reaguje na to, co se odehrávalo ve skupině předešlé. Po skončení diskuse obě skupiny diskusi hodnotí.

Hry s rolemi

M. Chesler a R. Fox využívají metodu hraní rolí s akcentem na sociální učení s cílem zvýšit sociální kompetenci a sociální zralost. Jejich postup je v podstatě klasický: rozehřívání, zadání situace – hraní rolí (výměny a varianty) – závěrečná skupinová diskuse zaměřená na analýzu řešení (problémových) situací – nové ztvárnění obsahu rolí a zvolených postupů na základě analýzy úspěšnosti. Technika uvedených autorů je jednak neobyčejně vhodná pro včasné působení na děti a mohla by být nepochybně využívána i v oblasti dramatické výchovy, v níž by přispěla k optimalizaci užívaných her. Inspirující je však i pro oblast práce s dospělými. Obdobný postup volí pro adolescenty F. Shaftel a G. Shaftel, i když vedle hraní rolí, se více

zaměřují na skupinové řešení problémů. Těžiště analýzy je v interpretaci komunikačních kanálů a obsahu komuniké při společné diskusi [69, 70].

Tyto aktivity mohou pomoci lidem lépe pochopit ostatní i jejich vlastní chování, vyzkoušet si způsoby, jak je případně změnit. Hry s rolemi mohou v reflexi pomoci poskytnout příležitost znovu si přehrát určitou situaci, rozebrat naše chování a porozumět mu, stejně jako chování ostatních lidí v řadě situací (pohled zpět). Účastníci si mohou také prohodit role, aby si vyzkoušeli situaci ostatních.

Jiným příkladem je aktivita, ve které při přehrání si nějaké dřívější situace řekne najednou facilitátor „stop“ a všichni „zmrznou“. V této chvíli mají účastníci příležitost říci, jak se v dané situaci cítí.

Při využití těchto technik je zapotřebí jistá sebedůvěra a rovněž citlivost k potřebám a případným obavám ve skupině [71].

Diskusní metoda založená na skupinovém dotazníku [72]

Tato metoda patří do skupiny aktivizujících metod, které využívají skupinové kooperativní práce. Podstata metody spočívá v tvorbě a následné analýze a vyhodnocení výroků, které jsou východiskem pro závěrečnou diskusi nebo řešení problémů. Výroky mají charakter názoru, stanoviska, zkušenosti, očekávání či problému.

V přípravné fázi učitel stanoví okruhy diskuse ve formě otázky, která musí reflektovat závažnou či aktuální tematiku, která vyvolá všeobecnou odezvu, zájem a následnou diskusi.

Jak vyplývá z názvu, tato metoda využívá vizualizace pomocí posterů. Záhloví posterů by mělo být předem připravené s uvedením okruhu diskuse, jak ukazuje následující schéma (tab. 2).

Tab. 2: A. (B., C., D. atd.) TÉMATICKÝ OKRUH [72]

Výroky (položky)	++	+	0	-	--
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Metodický postup je rozfázovaný. Prvním úkolem studentů je napsat na lístek s příslušným označením diskusního okruhu svůj výrok. Všichni studenti se vyjadřují ke všem okruhům vždy jen jedním výrokem, a to anonymně. Poté se shromáždí napsané výpovědi studentů podle okruhů. Nastupuje skupinová práce. Studenti si podle svého zájmu zvolí okruh, kterým se chtějí dále zabývat a tím vzniknou zájmově orientované skupiny.

Každá skupina má za úkol během 10 minut pročíst všechny výpovědi, analyzovat je, zhodnotit a nakonec vybrat několik výroků, které budou zveřejněny a dále závěrečně diskutovány. V této fázi se rozvíjí spolupráce ve skupinách, názorová výměna, někdy nastane i názorový konflikt. Vybrané výroky pak skupina zapíše na svůj poster. Jakmile jsou postery připravené, na pořadí přichází fáze vyjadřování postojů v míře souhlasu nebo nesouhlasu s uvedenými výroky.

Symbols postojů jsou snadno srozumitelné:

++.....naprosto souhlasím, ztotožňuji se

+.....spíš souhlasím

0.....nejsem si jist, nevím, nemohu odpovědět

-.....spíš nesouhlasím

--.....naprosto nesouhlasím, neztotožňuji se

Všichni studenti obejdou všechny postery a vyjádří se ke všem položkám, tedy i k těm, které zpracovala vlastní skupina. Skupiny se krátce poradí a jejich mluvčí okomentují zjištěné výsledky. Po komentáři jednotlivých posterů následuje druhá fáze diskuse, která je frontální a již řízená učitelem. Jde o vyjasňování, upřesňování, shrnování, zobecňování.

Výhody této metody vnímají především ti studenti, kteří preferují činnostní učení založené na komunikaci s vrstevníky. Těmto studentům prospívá, že se mohou otevřeně a spontánně vyjádřit, přit se i pohádat o své názory s kolegy, nebo i to, že se mohou veřejně prezentovat, poučit druhé či naopak nechat se poučit od vrstevníků. Diskuse není bezbřehá, neboť je rámovaná tématickými okruhy a jednotlivé kroky jsou vedeny pod supervizí učitele. Studenti v závěru společně s učitelem dospívají k rozuzlení, uzavření či vyřešení. Z hlediska didaktického je na místě podotknout, že tato metoda by měla být střídána s jinými diskusními metodami.

Metoda sněhové koule [72]

„Sněhová koule“ je metaforou pro vyjádření rozvoje kvality myšlenkových postupů v závislosti na kvantitativním rozvoji řešitelského subjektu. Jde o stavbu „myšlenkového sněhuláka“, přičemž na jedné straně dochází k nabalování počtu řešitelů, a to od jednotlivce přes zvětšující se skupiny, až po celou třídu studentů. Na straně druhé pak kontinuálně navazují jednotlivé kroky či etapy řešení, jejichž náročnost se zvyšuje adekvátně ke zvyšujícímu se počtu řešitelů. Výsledkem metodického postupu je vyřešený problém formou závěrečné diskuse.

Metodický postup je uspořádán do několika etap, každá etapa je charakterizována určitou organizací, metodou a učitelskými činnostmi, jimiž se dospívá ke splnění učebního úkolu.

Základní schéma zahrnuje 5 etap. Vycházíme od učební činnosti jednotlivce, přes dvojice, čtveřice a osmičlenné skupiny, až po seskupení celé skupiny studentů. Každé úrovni uspořádání je pak přiřazena odpovídající úroveň náročnosti řešení. Obecné schéma vypadá následovně (tab. 3).

Tab. 3: Vývoj sněhové koule [72]

Etapa	Čas (min.)	Seskupení studentů	Úkoly
I.	5-10	jednotlivci	Individuální vstupní orientace: analýza zadání úkolu, četba instrukce, nápady, vyhledání materiálů nebo zdrojů informací k řešení apod.
II.	5-10	dvojice	Vzájemná výměna informací, nápadů, námětů, jejich posouzení, zdokonalení, tvorba společného výsledného produktu.
III.	10-15	čtveřice	Analýza produktů dvojic, posouzení, vytipování, roztrídění, formulace hypotéz, návrh postupu dalšího řešení.
IV.	15-20	osmičlenné skupiny	Řešení problémů, tvorba projektů, syntéza dosavadních řešení, systémové řešení, řešení v kontextu, teoretické závěry, hodnotící posouzení.
V.	10-15	celá výuková skupina	Podání zpráv třídě studentů o výsledcích řešení, o průběhu řešení, o obtížích, apod. Frontální diskuse a hodnocení celou třídou a učitelem.

Z popisu metodického postupu je zřejmé, že podstata sněhové koule spočívá v narůstání informací, rozvíjení myšlenek, rozpracovávání dílčích řešení až do konečného výsledku. V závěrečné etapě vzniká vědomostní a dovednostní „sněhová koule“ jako výsledek poznávacích aktivit všech studentů ve všech uskupeních.

Pro dosažení efektivnosti závěrečné diskuse je třeba dbát na to, aby se v jednotlivých etapách neopakovaly stejné myšlenkové postupy nebo stejné diskuse, které nevyhovují požadavku rozvíjení. Závěrečné hodnocení učitele musí být bezprostřední, objektivní s funkcí zpětné vazby a povzbuzení.

Studenti mají prostor pro vyjádření svých řešení, stanovisek a názorů, mohou přispět, konfrontovat, produkovat, tvořit. Spolupracují s vrstevníky a komunikují s nimi v odborném jazyce daného předmětu. Mohou se dopustit chyb a nejsou sankcionováni, pouze kritizováni vrstevníky a korigováni učitelem. Metoda podporuje rozvoj osobních dovedností jako je týmová spolupráce, řešení problému, komunikace, kritické myšlení. Její úspěšné provedení může být podpořeno vizualizací, např. postery, fóliemi nebo power-pointovou prezentací.

Diskusní pavučina [8]

Do horní části papíru si jednotliví žáci napíší otázku, kterou budou jako třída řešit. Pod otázkou si rozdělí list papíru svislou čarou na dvě části. Do levé části budou shromažďovat argumenty „ano“, do pravé části argumenty „ne“. Každý žák vymyslí dva argumenty „ano“ a dva argumenty „ne“ k výše uvedené otázce a zdůvodní je. Vymění si názory se sousedem. Zajímavé sousedovy názory si opíše ke svým argumentům. Potom vytvoří žáci čtveřice, ve kterých si vyměňují názory a případně obohacují seznam „ano“ či seznam „ne“. Potom dojde k vyhodnocení v kolektivu. Žáci se rozdělí na dvě skupiny. Jedna skupina zastupuje argumenty „ano“, druhá skupina argumenty „ne“. Obě skupiny dále vymýšlejí argumenty, postupně je nejdříve přečtou a potom je jeden po druhém obhajují pod tlakem připomínek a argumentů druhé skupiny. Nakonec se žáci vyzvou, aby posoudili, zda chtějí zůstat v kmenové skupině nebo zda chtějí přejít ke skupině druhé v případě, že změnili svůj názor. Potom teprve každý žák napíše, které stanovisko nyní zastává a proč, s tím, že bere na vědomí názory druhých.

Poslední slovo mám já [8]

Po přečtení textu si každý žák vybere z textu jednu myšlenku, která jej zaujala. Myšlenku si zapíše a opatří ji komentářem (rozpracuje myšlenku, vyjadřuje k ní nesouhlasné stanovisko atd.). Potom učitel vyzve jednoho žáka, aby přečetl myšlenku, kterou si vybral – zatím však bez svého komentáře. Když žák přečte citát, učitel požádá ostatní žáky, aby se k němu vyjadřovali. Diskusi uzavírá učitel tím, že požádá žáka, který vybíral myšlenku, aby přečetl svůj komentář. Poslední slovo patří tomu, kdo vybíral citát. Potom se celý postup opakuje.

Případové studie vytvořené žáky [73]

Žáci vytvoří dvojice nebo trojice, ve kterých mají za úkol připravit případovou studii obsahující otázku k prodiskutování nebo problém k řešení, který souvisí s tématem vyučování. Po dokončení případových studií se práce dvojic (trojic) předloží celé třídě, která ji analyzuje a vzájemně o ní diskutuje. Jeden žák z dvojice diskusi řídí.

Kontrolovaná diskuse [8]

Diskuse kontrolovaná učitelem může mít dvě varianty. V prvním případě kladou otázky a přičleňují poznámky žáci, ve druhém případě učitel.

Diskuse krok po kroku [8]

Je podobná předchozí metodě, navíc však je založena na připraveném textu, audio nebo video nahrávce, která je rozdělena na sekvence. Ke každé sekvenci se diskutuje.

Existuje samozřejmě více než jeden účinný styl vedení diskuse. Tento proces lze vést způsobem autokratickým či kooperativním nebo způsobem směřujícím ke stylu autonomnímu. Každý z nich má svá specifika a každý více vyhovuje jinému pedagogickému typu, což souvisí s odlišnými obecnými osobnostními a povahovými rysy [66].

Zmíněné metody vyžadují nejen mnoho učitelových znalostí a dovedností, ale především hodně trpělivosti, zájmu a elánu tvořit, vymýšlet apod. Rozhodující je také schopnost dát žákovi při každém kontaktu najevo, že nám na něm záleží, že s ním rádi trávíme čas.

Tyto aktivity vedou k překonání verbálního poznávání světa a vnější disciplíny, prosazuje dialog, diskusi a kooperaci, opírá se o žákovu prožívání, jeho individualitu, zkušenosti, názory. Zdůrazňuje otevřenou komunikaci, jednání a horizontální vazby, z čehož vyplývá potřeba zpětné vazby – informací o účinnosti výchovných postupů, pocitech, přáních a očekáváních žáků.

Hlavním cílem popsaných metod je samostatné vybavení dosavadních znalostí studentů, vyvolání a udržení jejich zájmu o dané téma a konfrontace s novými poznatky. Studenti se učí vyjadřovat nová zjištění vlastními slovy, vyměňují si mezi sebou své vlastní názory a postupně si uvědomují, jak nové změnilo jejich myšlení [54].

Uvedený přehled metod a jejich charakteristika svědčí o mnoha možnostech, které učitelé v průběhu výuky mají. Především je žádoucí, aby kombinovali různé, výše uvedené metody. Neexistuje totiž žádná didaktická metoda, která by byla vhodná pro každého žáka, pro každé téma a pro každý vzdělávací cíl [8].

6 Ukázky konkrétních aktivit z vybraných teorií a jejich srovnání

6.1 Jiný kraj, jiný mrav (konstruktivismus) [74]

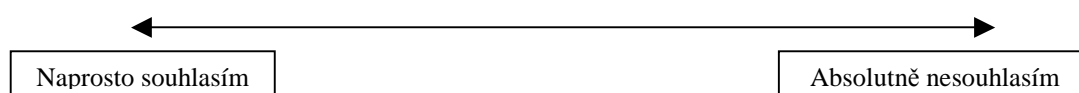
1. část – evokace

Učitel rozdává studentům kopie výroků a definic:

1. *Je správné, že Francie zakázala nosit muslimským dívkám šátky do školy?*
2. *Nemůžu hodnotit činnost nacistů, protože jsem v té době nežil a nemohu rozumět příčinám a důvodům jejich chování.*
3. *Ženská obřízka je trestuhodná zvrátnost.*
4. *Moderní evropská medicína je vrcholem lidského poznání.*
5. *Pojídání lidského masa není nemorální.*
6. *Obřady, při nichž jsou obětována zvířata, jsou nepřijatelné.*
7. *Obezita může být ideálem krásy.*
8. *Čtrnáctileté děti by měly chodit do školy, ale ne pracovat.*

Samostatný úkol pro studenty:

Studenti si mají vybavit to, co o daných problematikách vědí nebo jaké na ně mají názory (prekoncepty). Poté vyzve učitel studenty, aby se vyjádřili k jednotlivým výročkám na ose (umístili čísla výroků na osu – obr. 8) a diskutovali své závěry ve dvojicích. Nakonec studenti shromáždí jednotlivé názory a zapíší je na tabuli (zatím nekomentují).



Obr. 7: Osa výroků [74]

2. část - uvědomění si významu

Učitel rozdává studentům texty s přesnými definicemi a popisem pojmů etnocentrismus a kulturní relativismus a vyzve je, aby dané texty prostudovali a zapsali si z nich nejdůležitější fakta.

Studenti shromáždí výsledky své samostatné práce a poté přečtou výroky z textů a zapíší je na tabuli pod své názory.

3. část – reflexe

Učitel vyzve studenty, aby přehodnotili své původní názory a shrnuli, co se naučili.

Poté zadá studentům samostatný úkol formou písemné reflexe – napsání krátkého textu, ve kterém mají shrnout svůj nový pohled na problematiku vlastními slovy. V textu by se měly objevit odpovědi na následující otázky, které učitel napíše na tabuli:

Jak byste vlastními slovy definovali oba přístupy? Proč jste se těmito dvěma přístupy zabývali? Dokázali byste najít další příklady výroků dokumentujících tyto dva přístupy? Jak by se dal charakterizovat etnocentrický/kulturně relativistický přístup k problematice lidských práv, rozvojové pomoci...?

Na závěr studenti přečtou výsledky své práce a vyjadřují se k následujícím otázkám:

Změnil se váš postoj k některým výroků během diskuse? Který a proč? Co ovlivnilo vaše názory? Jaký názor byl z přečtených reflexí nejzajímavější?

6.2 Najdi strom (prožitková pedagogika) [9]

1. část - rozehrátí

Vysvětlení podstaty aktivity: účastníci mají v lese (popř. na jiném místě) hledat poslepu předem určený strom či jiný cíl. U skupin je potřeba určit pravidla, do jaké míry má být skupina pohromadě (např. nikdo se nesmí vzdálit více jak 3 m od skupiny nebo se naopak vzdalovat může, úkol je však úspěšný pouze tehdy, dorazí-li ke stromu všichni). Je na instruktorovi, zda dovolí, aby si účastníci po cestě dělali nějaké značky (pozor však na ničení přírody) a zda se při realizaci kromě oslepení mluví, či nesmí mluvit.

Úkoly pro jednotlivce:

Každý hráč si určí nebo je mu určen strom, ke kterému si zmapuje cestu (jako vidoucí). Pak ho hledá se zavázanýma očima.

Úkoly pro skupiny:

1. Pro malou skupinku varianta strom-strom. Jejím úkolem je, aby se všichni poslepu dostali z jednoho určeného místa do druhého. Skupina má čas na přípravu (na dohodu o postupu, strategii a na zmapování terénu). Je vhodné nechat na skupině, aby si sama hospodařila s celkovým časem.

2. Pro dvě skupiny varianta třech míst. Trasa obsahuje body A, B (střed) a C. Jedna skupina začíná na A, prochází středem B a končí v C, druhá skupina jde opačně. Jejich úkolem je projít celou trasu a zároveň si ve středovém bodě (B) navzájem vyměnit předměty, které dostaly na začátku hry (při výměně jsou skupiny pohromadě).

2. část – reflexe

Učitel vyvolává studenty a klade jim otázky k prodiskutování:

Jak daná aktivita probíhala? Jaká měla pravidla? Popište průběh aktivity, kterou jste vykonávali jako jednotlivci. Jak se lišila od pravidel a průběhu aktivity, ve které jste byli součástí skupiny? Podle čeho jste se v terénu orientovali? Jakou strategii jste při plnění úkolu použili? Využívali jste pouze své intuice nebo jste se spoléhali pouze na hmat?

3. část – zobecnění

Položíme na zem lano do tvaru podkovy a každý konec lana představuje významy, které jsou ve vzájemné opozici. Například:

- *Při plnění tohoto úkolu jsem se necítil dobře/cítil jsem se skvěle.*
- *Bylo mi nepříjemné/velmi příjemné, že jsem byl nevidoucí a ostatní mě sledovali.*
- *Lepší bylo plnit úkol jako samostatný účastník/jako člen týmu.*
- *V týmu jsme snadno našli/nenašli společné řešení.*
- *V týmu jsme hned našli/ v žádném případě nenašli cestu ke vzájemné komunikaci, domluvě a rozhodnutí.*
- *Při plnění úkolu mi velmi vadila/vůbec nevadila různá omezení (např. časový limit, „slepota“, nemluvení aj.).*
- *V týmu byl někdo, s kým jsem se dostal do rozporu/ ke komu jsem měl absolutní důvěru.*
- *Aktivita skončila velkým úspěchem/absolutním neúspěchem.*
- *Jsem velmi spokojen/v žádném případě nejsem spokojen s výsledkem aktivity.*
- *Aktivita rozhodně probíhala/absolutně neprobíhala podle mých představ.*
- *Podobnou zkušenost často zažívám/nikdy jsem nezažil ve svém reálném životě.*
- *Všichni jsme dodržovali/nikdo nedodržoval zásady, na kterých jsme se dohodli.*

Poté jsou účastníci vyzváni, aby zaujmuli vlastní pozici na laně tak, aby odpovídala místu v názorovém spektru někde mezi danými hraničními výroky.

4. část - transfer

V této fázi jsou všichni postupně vyzváni, aby konzultovali vlastní pozici na laně. Může se např. jednat o diskusi s vedlejším sousedem, přičemž se oba snaží své názory upevnit. Zajímavá může být diskuse s oponentem, kterému se snažíme jeho názor vyvrátit. Každý má mít možnost vysvětlit svůj postoj a případně ho změnit.

Vedoucí se poté ptá jednotlivých účastníků, proč se postavili tam, kde jsou a co by se dalo udělat pro to, aby se přesunuli jinam nebo jak by se mělo změnit chování skupiny či jednotlivců při řešení problémů podobného druhu.

6.3 Španělská vesnice (globální výchova) [75]

1. část

Rozdání studentům do skupin ukázky denního tisku v jazycích, kterým studenti nerozumějí (skutečný příběh imigranta).

Úkoly pro skupiny:

Na tabuli jsou napsány otázky, jejichž odpovědi studenti zapíší na připravené papíry:

Jaké je téma nejdůležitější zprávy? Kdo a co ve zprávě figuruje? Čeho se týkají ostatní texty?

Jaká jsou klíčová slova jednotlivých textů?

Učitelem jsou zadány otázky, které studenti diskutují ve skupinách:

Jak jste se cítili při plnění úkolu? Podle čeho jste se v textu orientovali? Rozpoznali jste konkrétní slova? Kde jste hledali podstatné informace? Mají ukázky nějaké společné rysy s českými periodiky? Dokázali byste vyjmenovat společné rysy všech ukázek a českých a jiných nám známých periodik?

Poté se vždy práce každé skupiny předloží celé třídě, která ji analyzuje a vzájemně o ní diskutuje. Jeden žák ze skupiny diskusi řídí.

2. část

Úkoly pro skupiny:

Představte si situaci, kdy přijíždíte do cizí země, ve které jste se rozhodli žít. Vcházíte do města.

Učitel poté vyzve studenty, aby zapsali na připravený poster odpovědi na následující otázky:

- *Jak se cítíte? (napište 7 přídavných jmen)*
- *Jaké otázky si kladete? (napište 5 otázek)*

- *Co uděláte jako první? (napište 3 možnosti)*
- *Kam půjdete nejdříve? (napište 1 místo)*
- *Co vás vedlo k tomu toto všechno podstoupit? (napište 3 možné důvody)*
- *Co nejvíce postrádáte? (napište 7 položek)*

Po splnění úkolu vyvěsí studenti postery vedle sebe. Následně vedou diskusi, kroužkují na posterech nejčastěji se vyskytující odpovědi. V případě potřeby doplňují výčet důvodů migrace apod.

3. část – závěrečná diskuse

Učitel zadá úkol pro písemnou nebo ústní reflexi (studenti si mohou vybrat z následujících variant):

- Napište nebo diskutujte, jak se vy a lidé z vašeho okolí chovají k imigrantům. V čem by se mohl váš či jejich přístup zlepšit?*
- Napište jednu stranu z deníku imigranta, kterou by sepsal po prvním dni v hostitelské zemi a diskutujte o tom s ostatními.*
- Existují univerzálně sdílené principy, postupy a kulturní prvky, na které se imigrant může spolehnout?*

Na úplný závěr může být zařazena metoda mluvčího uzle, který koluje po kruhu, ve kterém studenti sedí. Student, který drží uzel v ruce může odpovědět na otázku zadanou učitelem:

Změnil se tvůj postoj k některým výrokům během diskusí? Co ovlivnilo tvoje názory? Do jaké míry ses při řešení úkolů projevoval? Jak ses cítili při řešení jednotlivých úkolů?

6.4 Srovnání závěrečných diskusí

Přestože forma a průběh závěrečné diskuse mají ve všech případech obdobné rysy, liší se v závislosti na cíli aktivity.

Diskuse v **konstruktivistické pedagogice** je vhodnější pro dosažení kognitivních cílů. Cílem zde není předávání znalostí, chápaných jako reprezentace objektivní reality, ale vedení studentů k aktivnímu přehodnocování svého způsobu porozumění světu. Studenti definují vlastními slovy různé pojmy, se kterými se během aktivity seznámili. Tím si uvědomí, jak sami

přístupují k předloženým tématům a závěrečná diskuse jim poskytne rozpoznat rozdíly v jejich přístupu a v přístupu ostatních studentů [74].

Diskuse realizovaná v rámci *prožitkové pedagogiky* oproti tomu více směřuje k dosažení behaviorálních cílů, tedy ke změnám vlastního jednání, rozvoje a porozumění svým osobním kompetencím. Oproti ostatním pedagogickým směrům zde studenti mnohem více vyjadřují své pocity, nálady, učí se být otevřenější ostatním účastníkům a tím se zapojují do týmu mnohem snadněji, s větší důvěrou. Zároveň při diskusi studenti rozebírají a uvědomují si, jak se např. člověk cítí s určitým handicapem a je odkázán pouze na důvěru v ostatní [9].

Při závěrečné diskusi v *globální výchově* studenti často provádí rozbor různých modelových situací a tím se aktivně účastní na poznávání, uvědomí si problémy současného světa, pochopí, jak se člověk cítí v cizím prostředí apod. Svým cílem tak směřuje diskuse ve své podstatě k přijetí určitých postojů a jednání [75].

Kromě stanovených cílů jsou závěrečné diskuse rozdílné také v rozfázování a použití aktivních metod v její samotné realizaci. Každá metodika představuje svébytný souhrn odpovědí na to, jak organizovat diskusi, tak aby bylo co nejefektivněji dosaženo očekávaných cílů. Některé metodiky pracují více s cíli individuálními, jiné zdůrazňují cíle skupinové a jiné zase kurikulární.

Konstruktivistická pedagogika pracuje s třífázovým modelem učení, který však postrádá silnější motivační prvek, důležitý k povzbuzení studentů do přidělené role. Závěrečná diskuse pak oproti diskusím v globální výchově a prožitkové pedagogice umožňuje lepší porozumění určitého tématu a pomáhá efektivně zopakovat hlavní pojmy učiva. Studenti tak přehodnocují své původní názory, shrnují co se naučili, uvědomují si postoje jiných lidí. Diskuse zde umožňuje, aby studenti vlastními slovy formulovali, co si po ukončení aktivity myslí a ví o daném problému, aby shrnuli svůj nový pohled na problematiku.

S tím souvisí i vhodný výběr specifické metody, kterou je často písemná forma reflexe nebo prezentace skupinové práce. Nejpoužívanějšími metodami vedení závěrečné diskuse v konstruktivismu jsou tak např. skupinové přípravy prezentací či posterů na zadaný úkol nebo písemné prezentace jako je volný text – samostatné psaní na zadané téma či psaní novinového článku. V tomto případě není nutné, aby byli studenti rozsazeni např. do kruhu nebo potřebovali velký prostor k realizaci diskuse [9, 37].

Závěrečná diskuse se v *prožitkové pedagogice* řídí svými vlastními pravidly, ve kterých hraje hlavní roli Dohoda o vzájemném respektování a její průběžné hodnocení, princip „challenge by choice“ a zároveň důsledně respektuje cyklus učení prožitkem, uplatňující různé aktivní metody.

Metodika vedení diskuse v prožitkové pedagogice není patrně příliš vhodná pro dosahování kurikulárních znalostních cílů jako je tomu v konstruktivismu a globální výchově. Hlavní rozdíl oproti diskusi vedené v konstruktivismu je v tom, že nenabízí možnost konfrontace s prekoncepty studentů.

Zde je hlavním smyslem diskuse zpětné ohlédnutí se za proběhlou aktivitou a shrnutí svých pocitů z ní. Diskuse má vést účastníky k pochopení zkušenosti, jejímu zobecnění a k jejímu přenosu do reálného života (v čem se odlišuje/neodlišuje od reality). Díky závěrečné diskusi si tak mohou studenti uvědomit, v čem je proběhlá aktivita změnila a dojít tak společně k pojmenování změn v příštím jednání.

Diskuse v prožitkové pedagogice umožňuje studentům vcítit se do pozice jiných lidí, naučit se vnímat pocity ostatních, čímž se mnohem více sjednotí skupina diskutujících. Proto se zde pracuje s takovými metodikami, které vyžadují integrovanou skupinu a atmosféru důvěry. Jedná se např. o metodu hraní rolí, která poskytuje příležitost studentům znovu si přehrát či popsat určitou situaci očima své role, skupiny, fiktivních hrdinů. Dalšími často se vyskytujícími metodami, které se v prožitkové pedagogice používají k vedení závěrečné diskuse je zmrazení momentu, mluvící uzlíky, motivační scénky apod., které umožňují analýzu zkušenosti. Při využití těchto technik je zapotřebí jistá sebedůvěra a rovněž citlivost k potřebám a případným obavám ve skupině, což se v konstruktivismu a globální výchově tak často nevyskytuje. Mezi účinné metody vedení diskuse patří též metody písemné, malování obrázků, atd.

V prožitkové pedagogice se diskuse nejčastěji realizují v kruhu. Významné je též účastníky rozdělovat do stále nových skupin, což napomáhá vzájemnému poznání se a rozvoji flexibility v sociálních vztazích [37, 74].

Metodika práce se závěrečnou diskusí v prostředí *globální výchovy* se často řídí východisky obou výše zmíněných pedagogik. Metodické rámce tak mohou vycházet z konstruktivismu i z cyklu učení prožitkem, záleží však na vybraném problému a předem stanovených cílech. Studenti si zde prostřednictvím závěrečné diskuse uvědomují souvislost probrané problematiky s vlastním životem. Diskutují, jak s nimi téma souvisí, v čem se změnilo jejich vidění problematiky, kdo má s tématem vlastní zkušenosti, vytvářejí si určité postoje, atd.

Stejně jako diskuse v konstruktivistickém modelu může sloužit jako prostředek pro opakování látky a rozvíjení kritického myšlení.

Používanými metodami vedení závěrečné diskuse v globální výchově jsou nejčastěji různé formy ústních i písemných reflexí, skupinové práce, vytváření posterů s odpověďmi na dané otázky a jejich prezentace, kreslení diagramů systémových vztahů, atd. [37, 75].

Jednoduchý přehled hlavních rozdílů závěrečných diskusí ve zkoumaných pedagogických systémech shrnuje tabulka 4.

Tab. 4: *Odlišnosti v závěrečné diskusi* [37]

	Konstruktivismus	Prožitková pedagogika	Globální výchova
převládající cíl	kurikulární	individuální, skupinové kurikulární	kurikulární
hlavní teoretická východiska	třífázový model učení	cyklus učení prožitkem	třífázový model učení, cyklus učení prožitkem
metody	písemné formy reflexí, skupinové práce, prezentace (postery)...	strukturovaná diskuse uplatňující různé aktivní metody (mluvící uzlíky, hraní rolí...)	písemné i ústní formy reflexí, skupinové práce...

Naproti tomu mají závěrečné diskuse v různých teoriích učení i některé společné znaky jako jsou **komunikativní/kooperativní cíle**. Studenti srozumitelně vysvětlují a obhajují své názory v konfrontaci s jinými. Aktivně naslouchají, jsou schopni a ochotni upravit, změnit svůj názor na základě vyslechnutých argumentů. Jsou vedeni k tomu, aby srozumitelně vysvětlili, na základě čeho (jakého argumentu) změnili svůj názor [9, 74, 75].

Postojové cíle mohou být u všech přístupů také společné, záleží však na stanoveném tématu či problému a k tomu adekvátně vybrané metodice. Ve všech případech studenti reflektují, analyzují, případně upravují své postoje k diskutovaným problémům. V průběhu diskuse si účastníci uvědomují, co proběhlo a rozebírají s ostatními, jaký na to mají vlastní názor, popř. si ho opraví/utvoří. Ptají se sami sebe, zda je nutná shoda všech názorů a zda se dá dobře žít i s tím, že se všichni účastníci neshodli. Společně rozebírají, zda je jednoduché shodnout se vždy na hodnotách a jejich prioritách.

Při jednotlivých závěrečných diskusích se také může vyskytovat stejný *soubor otázek*, které učitelé zpravidla kladou účastníkům po ukončení aktivity:

- Jak se vám aktivita líbila?
- Jaké byly vaše pocity?
- Kdo první navrhl úspěšné řešení?
- Kdo vás mile/nemile překvapil a proč?
- Jak byly řešeny rozdílné názory na věc?
- Co bylo aktivitou sledováno?
- Napadá vás nějaké srovnání průběhu aktivity s reálným světem? atd. [37]

Samozřejmě, že existuje více účinných způsobů vedení diskuse než ty, které zde byly uvedeny a je na rozhodnutí pedagoga, zda chce studenty vést předem připravenou cestou, nebo zda otevře prostor pro více interpretací a více cest, kterými se diskuse může ubírat.

Každopádně by závěrečná diskuse neměla být jen pouhým dialogem, ale zároveň i akcí. V zásadě platí, že každá z uvedených koncepcí je vhodná v jiné situaci a její volba je závislá na vyhodnocení situace učitelem [37].

7 Shrnutí obecných zásad pro vedení závěrečných diskusí ve školách

7.1 Příprava

Na začátku přípravy závěrečné diskuse musíte mít jako pedagog jasno v tom, do jaké oblasti chcete závěrečnou diskusi se studenty nasměrovat, proto byste měli mít předem navržena jen témata, okruhy problémů..., o kterých by se dalo v dalších částech hodiny diskutovat. Zformulujte aktuální a přitažlivá témata, se kterými můžete studenty seznámit buď přímo či nepřímo formou výběru aktivity.

Pokuste se najít argumenty, které vás i vaše studenty přesvědčí o nutnosti tématu. Na základě těchto argumentů zformulujte a ujasněte si cíle konkrétní závěrečné diskuse. Cílem pro pedagoga, který diskusi řídí, může být něco zcela jiného než pro studenty: prostřednictvím diskuse se snaží přivést studenty k určitému porozumění, určitým postojům či dovednostem.

Má-li být diskuse prostředkem k dosažení určitých cílů (individuálních, skupinových), musí být adekvátním způsobem provedena. To znamená, že byste ve své přípravě měli vycházet z takové metodiky, která posílí její dopad na studenty. Základem pro úspěšné provedení diskuse je kromě použití vhodné metody v její samotné realizaci také správné rozfázování diskuse a přesné promyšlení, jak budou její jednotlivé části vypadat. Dalším krokem je promyšlení míry direktivnosti vedení diskuse.

Neméně významné je též pečlivé zvážení prostoru pro vlastní realizaci diskuse, promyšlení si uspořádání učebny (např. v jaké pozici budou vůči sobě lavice), nebo zda budou potřeba nějaké pomůcky.

Poté si promyslete počet a velikost skupin, ve kterých bude diskuse probíhat. V některých případech může být vhodné, aby skupiny byly nestejně veliké, jindy může být diskuse realizována se všemi studenty najednou. Větší roli než počet členů ve skupinách mohou také hrát další faktory jako je pohlaví, vyzrálost či osobnostní kompetence členů skupiny. Představte si třídu, ve které budete diskusi realizovat a pokuste se předpovědět zkušenosti, které mohou studenti při závěrečné diskusi uplatnit. Zvažte též situaci z hlediska připravenosti studentů zvládnout následující diskusi, zejména pokud jde o stupeň rozvoje jejich dovedností. Je také důležité posoudit stupeň důvěry ve skupině, zda se skupina umí bavit a zda v ní existuje otevřenost a sdílení.

Kromě správné volby struktury a metody závěrečné diskuse musí učitel také zvládnout techniku kladení správných otázek. Jako obecně nevhodné jsou považovány otázky: [37]

- uzavřené, které neumožňují rozvinout diskusi (Spolupracovali jste dobře?),
- faktické, které atmosféru závěrečné diskuse mění na atmosféru zkoušek ve škole (Jak se říká tomu, když spolu lidé nespolupracují?),
- složité, nejasné, složené z více částí (Myslí si někdo, že měl Michal jednat jinak? Jak? Nebo něco udělala špatně Lenka?),
- manipulativní, na kterou chceme slyšet jedinou správnou odpověď (Nemyslíte si, že bychom i tady mohli najít lepší řešení?),
- direktivní (Michale, řekni k tomu také něco!).

Naopak vhodné otázky začínají například slovy:

- Proč, Jak byste vysvětlili, Proč souhlasíte ...
- Co si o tom myslíte...
- Srovnej, Jak se liší, Jaký je rozdíl, V čem je podobné, K čemu byste přirovnali...
- Jaké jsou příčiny – důsledky...
- Jak bys reagoval ...
- Co kdyby ...

Před zahájením závěrečné diskuse je vhodné seznámit studenty s Dohodou o vzájemném respektování, kde by se kromě obecných požadavků měly objevit i konkrétní požadavky na jednání.

Příklady pravidel pro studenty při závěrečné diskusi:

- respektuj ostatní i sám sebe,
- neboj se říci svůj názor, neboj se mluvit, nestyď se,
- hlas se tehdy, když máš co říci a neskákej ostatním do řeči,
- říkej pouze to, co navazuje na obsah předchozí promluvy,
- když dostaneš slovo, mluv stručně, srozumitelně a k věci,
- snaž se rozlišovat mezi fakty a svými názory či přáními,
- nerozčiluj se, zůstaň klidný a soustředěný,
- nikoho neurážej a polemizuj jen s názory ostatních, nikoli s jejich osobou,
- pamatuj, že smyslem diskuse je domluvit se – dosáhnout řešení.

7.2 Vlastní realizace

Klíčovým pro reflexi bývá začátek, kdy je dobré skupinu správně naladit. Po zajištění místa, času a klidu pro závěrečnou diskusi se snažte vytvořit atmosféru důvěry a spolupráce mezi studenty a tuto tvůrčí atmosféru ve třídě podporujte po celou dobu diskuse.

Na začátku zahájení závěrečné diskuse je užitečné stručně shrnout, co bylo řečeno dříve, na jaké téma, co se během aktivity odehrávalo..., tedy začínejte s tím, co je všem důvěrně známo, s čím mají studenti vlastní zkušenost. Nemělo by jít o „obhajobu“ či vysvětlování toho, co jste již jednou studentům přednesli. Poté vysvětlíte studentům princip použití metody, kterou jste si předem rozmysleli a která bude podporovat cíle, které jste si formulovali.

Nejdůležitější je navázání a rozvíjení takové diskuse, při níž se všichni studenti poslouchají, vnímají, respektují a uvažují společně. Teprve diskuse obousměrná a společně rozvíjená se může stát proudem společného myšlení, v němž jeden podnět je příležitostí pro další krok v uvažování druhého, který naslouchal, přemýšlel společně s prvním diskutujícím.

Zadávejte stručně, jasně a konkrétně zformulované otázky či úkoly tak, abyste otevřeli širokou diskusi, do které mají možnost vstoupit všichni studenti. Závěrečnou diskusi je třeba iniciovat a poté vést (třídit podněty podle důležitosti, snažit se, aby se neskákalo od jednoho problému k druhému) a pak i shrnovat a uzavírat výsledky, ke kterým jste v té či oné části diskuse došli.

K tomu všemu je třeba, abyste vládli uměním komunikace: nalézt způsob, jak to vše říci tak, abyste diskusi otevřeli a ne uzavřeli, aby byli studenti ochotni naslouchat a slyšet.

Dejte prostor studentům k prezentování svého názoru, proto se příliš neprojevuje a nevnucujte studentům svůj názor. Měli byste být tím, kdo diskusi řídí, ale nevznáší do ní vlastní hodnotící soudy. Jako učitel se můžete i diskuse sami zúčastnit a posílit tak motivaci studentů k účasti.

Jen vyvolávat hlásící se nestačí. Především dbejte na to, aby měl každý student prostor k sebevyjádření, každému věnujte pozornost a pozorně poslouchajte, co se vám snaží sdělit.

Pracujte s konfliktem – neutíkejte od něj, ved'te účastníky k vyjasňování stanovisek, zdůrazňujte styčné body odlišných názorů, podněcujte k hledání všestranně přijatelného společného postoje, popisujte, co všechno se při proběhlé aktivitě dělo.

Pomáhejte studentům naučit se svůj zážitek a své poznání (jeho pozitivní i negativní stránky) následně pojmenovat přesně, srozumitelně a účinně, snažit se vytáhnout to hlavní - ať už pozitivní či negativní - a k tomu pak vztáhnout vše ostatní. Umožněte studentům, aby diskutovali o tom, jak s nimi téma souvisí, v čem se změnilo jejich vidění problematiky, aby analyzovali, o

čem aktivita byla, zobecnili řešený problém a poučili se z hodiny do příště. Usilujte o vyhodnocení zkušeností, shrnutí a otevření výhledu do budoucnosti.

Nekritizujte studenty za jejich názor. V diskusi reagujte i na věci pomýlené, zmatečné či malicherné a zařazujte je do hierarchie hodnot. Vysvětlete a třeba i vyvraťte vždy argumenty ne mlčením či pouhým „ne“.

V průběhu celé diskuse sledujte, co se děje ve skupině, jak se chovají její jednotliví členové, jaké je aktuální rozpoložení skupiny.

Při diskusích je nutné především hlídat čas, aby se nestalo, že pro dlouhou diskusi okolo jednoho řešeného tématu či problému zbude málo času na další, důležitější problém nebo hodnocení závěrečné diskuse. Také je důležité hlídat, zda se neporušuje v průběhu diskuse předem stanovená Dohoda o vzájemném respektování.

7.3 Zhodnocení

Vyhodnocení závěrečné diskuse můžete provádět průběžně během její realizace nebo můžete provést závěrečné zhodnocení diskuse po ukončení její realizace. Navíc můžete provést hodnocení sami nebo společně se studenty.

Společné hodnocení se studenty:

Jak zjistíte posun, který vaši studenti během hodiny učinili? Aby se studenti mohli ze závěrečné diskuse poučit, je třeba jí správně vyhodnotit, což se nejlépe daří v menších skupinách. Nuťte studenty k vyjadřování pocitů a myšlenek, které během aktivit měli. Co se dozvěděli o sobě samých, o ostatních, o fungování mezilidských vztahů. Ptejte se studentů, které názory a postoje během aktivit změnili a proč. Zjistěte, zda měli studenti během diskuse šanci uvědomit si, co se učí, zda formulovali otázky, které jim během hodiny vyvstaly a jak to doplnilo, rozšířilo jejich dosavadní znalosti.

Individuální učitelovo hodnocení:

Pokuste se najít otázky, na které si chcete odpovědět. Zkušenost se zvládnutím či nezvládnutím diskuse nejprve reflektujte a vyhodnoťte průběh diskuse a jednání jednotlivých účastníků i celé skupiny. Proberte si, jak diskuse probíhala, kde se odchýlila od předpokládaného průběhu a proč, zda prošla předem naplánovanými fázemi atd. Co překvapivého do ní vnesli studenti, náhoda, okolnosti. Zjistěte, zda skupina dosáhla stanovených cílů, jestli jednotliví studenti využili při diskusi svých předešlých úspěchů či zda respektovala skupina Dohodu o

vzájemném respektování. Zhodnoťte chování jednotlivých členů skupiny, jejich schopnost vzpamatovat se z případného neúspěchu, ochotu členů skupiny jít do rizika či ochotu vzájemně spolupracovat. Zhodnoťte, zda byl ve skupině nějaký student příliš dominantní, zda jste museli studenty k diskusi stále pobízet nebo byli aktivní sami od sebe apod. Měli byste si uvědomit klady, rezervy, zápory a jejich pravděpodobné příčiny, můžete obecně naznačit další cestu, směr...

8 Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala objasněním základních pojmů týkajících se závěrečné diskuse a jejím pojetím v různých teoriích učení. Hlavním cílem práce byla analýza struktury a metod vedení závěrečné diskuse, porovnání, jakým způsobem se pracuje v různých pedagogických směrech a navržení obecných zásad pro vedení závěrečných diskusí ve školách.

Dnešní pasivita v přístupu k informacím vede k netečnosti k problémům kolem nás. Školy by proto měly podporovat aktivní přístup při vyučování, tedy zamezit tomu, aby výuka nefungovala zejména na principu mechanického učení. Metody pracující s prožitkovými aktivitami využívají přirozený proces zkušenostního učení a vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení. Různé systémy pak přikládají různou váhu reflexi, která je vnímána jako stejně důležitá, ne-li důležitější než sama aktivita. To proto, že ve společné diskusi jsou jinak ryze individualizované události více zvědoměny – přeloženy do pojmů a obrazů umožňujících analýzu a zobecnění poznatků. Jednotlivým částčkám diskuse je tak přiřazen širší význam, než jaký jim byl dán v myslích jednotlivců; mohou být přehodnoceny nebo relativizovány.

Současné modely výuky kladou nedostatečný důraz na vzájemné vztahy mezi fakty a na pochopení principu. Oproti tomu vede závěrečná diskuse ke schopnosti žáků spojovat to, co se naučili, se svou vlastní dosavadní zkušeností. Díky ohlédnutí se za uběhlou aktivitou jsou žáci schopni porovnávat získané informace s jinými poznatky, ověřovat jejich pravdivost či spolehlivost, zkoumat logiku používaných argumentů, odvozovat z faktů další předpoklady, vymýšlet nové příklady, představovat si různá řešení nastalých problémů a zkoumat jejich příčiny a důsledky. Výchovným záměrem je především stimulovat osobnostní a sociální rozvoj, zvyšovat odpovědnost pro vlastní učení, rozvíjet sebedůvěru, sebeúctu a budovat tak i úctu k životnímu prostředí. Úloha učitelů je při vedení závěrečné diskuse obtížnější než v rozhovoru a tato obtížnost stoupá s počtem diskutujících. Učitel musí řídit průběh diskuse tak, aby se nesla směrem hlavních problémů, odpovídat na často nesnadné dotazy, shrnovat závěry, neumlčet obtížné dotazy z pozice nadřazenosti apod.

Diskusní metody jsou vhodné k jejich využití v různých pedagogických směrech, protože oproti tradiční výuce vedou k vyjasňování vlastních postojů, k lepší formulaci názorů, k rozvíjení dovednosti racionální argumentace a ke schopnosti naslouchat, umožňují kriticky vnímat a hodnotit veřejné záležitosti a problémy.

9 Poznámky

- [1] ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. 102 s. ISBN 80-86600-16-5.
- [2] PRUNNER, P a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. 147 s. ISBN 80-7082-979-6.
- [3] GOOD, T.; BROPHY, J. *Looking in classrooms*. 8th ed. New York: Longman, 2000.
- [4] ČINČERA, J. *Jak na to*. [online] Liberec <cit. 2005-10-28>
Dostupné z <<http://www.ekokurs.cz/Ekokurs/isev/hryframe/jaknato.htm>>
- [5] Outward Bond – Česká cesta. *Princip učení se z vlastní zkušenosti, platný podle Kolba pro cca. 80 % lidských aktivit*. [online] <cit. 2005-11-12>
Dostupné z <<http://www.ceskacesta.cz/stranka.py?ids=STR0000000000000034>>
- [6] VEDRAL, O. Co s prožitou aktivitou? *Český rozhlas*. [online] Poslední aktualizace 11. 10. 2005. <cit. 2005-10-26>
Dostupné z <http://www.rozhlas.cz/cro6/stop/_zprava/151085>
- [7] KOVAL, J. *Porada po akci*. [online] Poslední aktualizace 28. 10. 2005. <cit. 2005-10-30>
Dostupné z <http://www.hzspraha.cz/galerie/s_wec04/clanek/page001.htm>
- [8] GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISSN: 1211-6858.
- [9] NAAR, D.; SLEJŠKOVÁ, E.; SLEJŠKA, Z. *Manuál prožitkové pedagogiky aneb co potřebujete vědět k realizaci prožitkových kurzů*. Praha: Egredior 2002.
- [10] ŽIVNÝ, Z. Po seskoková fáze- Debriefing. *Blue Skies*. [online] Poslední aktualizace 23. 3. 2004. <cit. 2005-11-02> Dostupné z
<http://www.blueskies.cz/default.asp?menu_type=article&articles_style>
- [11] GREENAWAY, R. Reviewing by numbers: facilitating reflection in small and large groups. *Reviewing Skills Training*. [online] Poslední aktualizace 25. 11. 2005. <cit. 2005-11-29> Dostupné z <http://reviewing.co.uk/toolkit/large_groups.htm>
- [12] NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, s. 241-245.
- [13] QUINSLAND, L. K.; VAN GINKEL, A. How to Process Experience. *The Journal of Experiential Education*, 1984, vol. 7, no. 2, p. 8-13.

- [14] GREENAWAY, R. Reviewing with large groups. *Reviewing Skills Training*. [online] Poslední aktualizace 13. 6. 2005. <cit. 2005-11-29>
Dostupné z <http://reviewing.co.uk/_review.htm>
- [15] SCHOEL, J.; MAIZELL, R. S. Exploring Islands of Healing: New Perspectives on Adventure Based Counseling, Project Adventure, Inc., Beverly, MA 01915, 2002.
- [16] FIALOVÁ, H. *Budoucí učitelé na souvislé praxi*. 2. vyd. Brno: Paido, 1999. s. 77-81. ISBN 80-85931-73-7.
- [17] VOJTOVÁ, K. *Konstruktivismus ve výuce*. [online] <cit. 2005-12-05>
Dostupné z <<http://dl.cuni.cz/cuni/doc/?file=philosophy.html>>
- [18] FOSNOT, C. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press, 1996.
- [19] BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 247. ISBN 80-7178-216-5.
- [20] LAMBERT, L. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press, 1995.
- [21] WHITEHEAD, A. N. *The aims of Education*. New York: MacMillan Co., 1957.
- [22] GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- [23] STEELE, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, C. et.al. *Reading and Writing for Critical Thinking Project*. New York: Open Society Institute, 1997.
- [24] BLÁHOVÁ, J. Konstruktivismus ve výuce (německého jazyka) a jeho základním principům odpovídající materiály, vytvořené s podporou počítače. In *SCO 2005, Praha, 25. – 26. května 2005*. Sborník. [online] <cit. 2005-12-05>
Dostupné z <<http://sco2005.studovna.net/forum/viewtopic.php>>
- [25] CALDERHEAD, J. *Exploring Teacher's Thinking*. London: The Falmer Press, 1987.
- [26] BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000.
- [27] NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-218-1.
- [28] CSIKSZENTMIHALYI, M.: *O štěstí a smyslu života*. Praha: NLN, 1996.
- [29] VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova Univerzita, 1992.
- [30] JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, jaro 2004, roč. 1, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.

- [31] KLAWE, W.; FISCHER, D. Wieder/mal was losmachen! Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. *Deutsche Jugend*, 1985, vol. 34, p. 38.
- [32] VASILJUK, F. J. *Psychologie prožívání*. Praha: Panorama, 1989, s. 10-11.
- [33] ZAMYKAČOVÁ, Z. *Prožitková pedagogika* [diplomová práce]. Olomouc: UP Olomouc, 2004.
- [34] LANGEROVÁ, P. *Outdoorový trénink pro týmovou spolupráci*. [online] Brno <cit. 2005-12-10> Dostupné z <<http://www.audica.cz/projekty/team/team.htm>>
- [35] VRÁTOVÁ, S. Prožitek v našem životě. ASC. [online] <cit. 2005-11-17> Dostupné z <<http://www.acsczech.cz/rs/view.php?cislocclanku=2004101001>>
- [36] Outward Bond – Česká cesta. *Teorie uvádějí, že člověk si díky zkušenosti zapamatovává nové poznatky až z 80%, oproti asi 20% účinku běžné přednášky*. [online] <cit. 2005-11-12> Dostupné z <<http://www.ceskacesta.cz/stranka.py?ids=STR0000000000000053>>
- [37] ČINČERA, J.: Hravá pedagogika: Detail a celek. [rukopis, pracovní verze], 2006.
- [38] HLADÍLEK, M. *K obecným základům pedagogiky*. 2. vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1998. 25 s.
- [39] PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. s. 270. ISBN 80-7184-569-8.
- [40] HORÁK, J.; KRATOCHVÍL, M.; URBÁNEK, P. et. al. *Materiály k seminářům a cvičením z pedagogiky*. Liberec: Technická Univerzita, 1995.
- [41] MÍKA, J. Co je to učící se organizace II. *HR trend*. [online] Poslední aktualizace 2. 12. 2004 <cit. 2005-10-26> Dostupné z <<http://www.hrtrend.net/index.php>>
- [42] NEUBAUER, R. Jak probíhá učení se zážitkem? *Outdoor Solutions*. [online] <cit. 2005-10-26> Dostupné z <<http://www.outdoorsolutions.cz/vzdelavani-co-delame-cyklos-uceni-se-zazitkem.html>>
- [43] KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- [44] KOLB, D. A.: *Learning by experience*, Englewood Cliffs, New Persey: Prentice Hall, 1976.
- [45] HANÁK, J. Metoda kurzů týmové spolupráce. *Vertigo sports*. [online] <cit. 2005-10-30> Dostupné z <http://www.vertigosports.cz/2_1.php>
- [46] NEUMAN, J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-292.

- [47] STERLING, S. *Sustainable education. Re-visioning Learning and Change. Green Books*. Bristol: The Schumacher Society, 2001. s. 94. ISBN 1-870098-99-4.
- [48] SELBY, D.; PIKE, G. *Globální výchova*. Praha: Grada, Praha 1994. s. 328. ISBN 80-85623-98-6.
- [49] ČINČERA, J. *Globální výchova a kritické myšlení*. Prezentace PowerPoint. [online] <cit. 2005-10-28> Dostupné z <http://www.fp.vslib.cz/kpp/knihovna_elek.htm>
- [50] HORKÁ, H. Globální výchova – současná výchova pro budoucnost. *Pedagogická orientace*, 1994, roč. 11, s. 71-74.
- [51] WILLSON, F. P. *A holistic Perspective*. Education 2000. Atlanta: Gate, 1991, s. 3-25.
- [52] SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995. 89 s. ISBN 80-85931-11-7.
- [53] SMÉKAL, V. Tvořivost a škola. In: JŮVA, V. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido 1996. s. 32-34. ISBN 80-85931-23-0.
- [54] HORKÁ, H.; HRDLÍČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století – Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-54-0.
- [55] CAHA, M. *Základy globální výchovy. Materiál pro seminář*. Praha: Ruhrkohle Intertraining 1995.
- [56] FOUNTAIN, S. *Místo na slunci*. Praha: Arcadia, 1994.
- [57] CAHA, M.; CAHOVÁ, M. Slabikář systémového myšlení. *Sisyfos* 1994, č. 5, s.19-23.
- [58] GREENAWAY, R. *More Than Activities*. London: Save the Children Fund, 1990. ISBN 1-870322-21-5.
- [59] TEMPLE, C. T.; STEELE, J. L.; MEREDITH, K. S. *Further Strategies for Promoting Critical Thinking*. Consortium for Democratic Pedagogy. New York: Open Society Institute, 1997.
- [60] NEWMANN, F. Qualities of thoughtful social studies classes: an empirical profile. *Journal of Curriculum Studies*, 1990, vol. 22, p. 253-275.
- [61] ROWE, M. Wait time: slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education Thousand Oaks*, 1986, vol. 37, s. 43-50.
- [62] HANUŠ, R.; HRKAL, J. *Zlatý fond her II. Výběr her a programů připravených pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2002.
- [63] PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- [64] BACON, S. *The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound*. Denver, Outward Bound Inc., 1983.

- [65] JACOBS, E.; HARVILL, R.; MASSON, R. *Group Counseling Strategies and Skills*, 2nd ed. Pacific Grove, CA: Cole Publishing, 1994.
- [66] ŠEBEK, L.; VALENTA, T. Myšlenky prosáklé potem. *Gymnasion*, listopad 2004, roč. 1, č. 2, s. 103-108. ISSN 1214-603X.
- [67] VACEK, J. *Vybrané stati z pedagogiky. Pracovní text pro manažery sportu*. Liberec: Technická Univerzita, září 1998.
- [68] KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178- 167-3.
- [69] SHAFTEL, F. R.; SHAFTEL, G. *Rollenspiel soziales Entscheidungstraining*. Munchen: Basel, 1973.
- [70] SHAFTEL, F. R.; SHAFTEL, G. Rollenspiel im Dienste sozialer Werte. In: KOCHAN, B. *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*. Kronberg, 1975. s. 49-61.
- [71] HUNT, J.; HITCHIN, P. *Creative Reviewing*. Grange Over Sands: Ground Work Group Development, 1986.
- [72] VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
- [73] SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
- [74] NÁDVORNÍK, O.; DLOUHÁ, R. *Společný svět. Příručka Globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004. ISBN 80-903510-0-X.
- [75] DRBOHLAV, D. *Společný svět. Příručka Globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004. ISBN 80-903510-0-X.

10 Bibliografie

1. BACON, S. *The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound*. Denver, Outward Bound Inc., 1983.
2. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 247. ISBN 80-7178-216-5.
3. BLÁHOVÁ, J. Konstruktivismus ve výuce (německého jazyka) a jeho základním principům odpovídající materiály, vytvořené s podporou počítače. In *SCO 2005, Praha, 25. – 26. května 2005*. Sborník. [online] <cit. 2005-12-05>
Dostupné z <<http://sco2005.studovna.net/forum/viewtopic.php>>
4. BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000.
5. CAHA, M. *Základy globální výchovy. Materiál pro seminář*. Praha: Ruhrkohle Intertraining 1995.
6. CAHA, M.; CAHOVÁ, M. Slabikář systémového myšlení. *Sisyfos* 1994, č. 5, s.19-23.
7. CALDERHEAD, J. *Exploring Teacher's Thinking*. London: The Falmer Press, 1987.
8. CSIKSZENTMIHALYI, M.: *O štěstí a smyslu života*. Praha: NLN, 1996.
9. ČINČERA, J. *Globální výchova a kritické myšlení*. Prezentace PowerPoint. [online] <cit. 2005-10-28> Dostupné z <http://www.fp.vslib.cz/kpp/knihovna_elek.htm>
10. ČINČERA, J.: *Hravá pedagogika: Detail a celek*. [rukopis, pracovní verze], 2006.
11. ČINČERA, J. *Jak na to*. [online] Liberec <cit. 2005-10-28>.
Dostupné z <<http://www.ekokurs.cz/Ekokurs/isev/hryframe/jaknato.htm>>
12. DRBOHLAV, D. *Společný svět. Příručka Globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004. ISBN 80-903510-0-X.
13. FIALOVÁ, H. *Budoucí učitelé na souvislé praxi*. 2. vyd. Brno: Paido, 1999. s. 77-81. ISBN 80-85931-73-7.
14. FOSNOT, C. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press, 1996.
15. FOUNTAIN, S. *Místo na slunci*. Praha: Arcadia, 1994.
16. GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
17. GOOD, T.; BROPHY, J. *Looking in classrooms*. 8th ed. New York: Longman, 2000.

18. GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISSN: 1211-6858.
19. GREENAWAY, R. *More Than Activities*. London: Save the Children Fund, 1990. ISBN 1-870322-21-5.
20. GREENAWAY, R. Reviewing by numbers: facilitating reflection in small and large groups. *Reviewing Skills Training*. [online] Poslední aktualizace 25. 11. 2005. <cit. 2005-11-29> Dostupné z <http://reviewing.co.uk/toolkit/large_groups.htm>
21. GREENAWAY, R. Reviewing with large groups. *Reviewing Skills Training*. [online] Poslední aktualizace 13. 6. 2005. <cit. 2005-11-29> Dostupné z <http://reviewing.co.uk/_review.htm>
22. HANÁK, J. Metoda kurzů týmové spolupráce. *Vertigo sports*. [online] <cit. 2005-10-30> Dostupné z <http://www.vertigosports.cz/2_1.php>
23. HANUŠ, R.; HRKAL, J. *Zlatý fond her II. Výběr her a programů připravených pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2002.
24. HLADÍLEK, M. *K obecným základům pedagogiky*. 2. vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1998. 25 s.
25. HORÁK, J.; KRATOCHVÍL, M.; URBÁNEK, P. et. al. *Materiály k seminářům a cvičením z pedagogiky*. Liberec: Technická Univerzita, 1995.
26. HORKÁ, H. Globální výchova – současná výchova pro budoucnost. *Pedagogická orientace*, 1994, roč. 11, s. 71-74.
27. HORKÁ, H.; HRDLIČKOVÁ, A. Výchova pro 21. století – Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-54-0.
28. HUNT, J.; HITCHIN, P. *Creative Reviewing*. Grange Over Sands: Ground Work Group Development, 1986.
29. JACOBS, E.; HARVILL, R.; MASSON, R. *Group Counseling Strategies and Skills*, 2nd ed. Pacific Grove, CA: Cole Publishing, 1994.
30. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, jaro 2004, roč. 1, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.
31. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178- 167-3.
32. KLAWE, W.; FISCHER, D. Wieder/mal was losmachen! Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. *Deutsche Jugend*, 1985, vol. 34, p. 38.
33. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

34. KOLB, D. A.: *Learning by experience*, Englewood Cliffs, New Persey: Prentice Hall, 1976.
35. KOVAL, J. *Porada po akci*. [online] Poslední aktualizace 28. 10. 2005.<cit. 2005-10-30>
Dostupné z <http://www.hzspraha.cz/galerie/s_wec04/clanek/page001.htm>
36. LAMBERT, L. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press, 1995.
37. LANGEROVÁ, P. *Outdoorový trénink pro týmovou spolupráci*. [online] Brno
<cit. 2005-12-10> Dostupné z <<http://www.audica.cz/projekty/team/team.htm>>
38. MÍKA, J. Co je to učící se organizace II. *HR trend*. [online] Poslední aktualizace
2. 12. 2004 <cit. 2005-10-26> Dostupné z <<http://www.hrtrend.net/index.php>>
39. NAAR, D.; SLEJŠKOVÁ, E.; SLEJŠKA, Z. *Manuál prožitkové pedagogiky aneb co
potřebujete vědět k realizaci prožitkových kurzů*. Praha: Egredior 2002.
40. NÁDVORNÍK, O.; DLOUHÁ, R. *Společný svět. Příručka Globálního rozvojového
vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004. ISBN 80-903510-0-X.
41. NEUBAUER, R. Jak probíhá učení se zážitkem? *Outdoor Solutions*. [online]
<cit. 2005-10-26> Dostupné z
<<http://www.outdoorsolutions.cz/vzdelavani-co-delame-cyklus-uceni-se-zazitkem.html>>
42. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. 328 s.
ISBN 80-7178-218-1.
43. NEUMAN, J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha:
Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-292.
44. NEWMANN, F. Qualities of thoughtful social studies classes: an empirical profile.
Journal of Curriculum Studies, 1990, vol. 22, p. 253-275.
45. NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, roč. 44,
s. 241-245.
46. Outward Bond – Česká cesta. *Princip učení se z vlastní zkušenosti, platný podle Kolba
pro cca. 80 % lidských aktivit*. [online] <cit. 2005-11-12>
Dostupné z <<http://www.ceskacesta.cz/stranka.py?ids=STR0000000000000034>>
47. Outward Bond – Česká cesta. *Teorie uvádějí, že člověk si díky zkušenosti zapamatovává
nové poznatky až z 80%, oproti asi 20% účinku běžné přednášky*. [online]
<cit. 2005-11-12>
Dostupné z <<http://www.ceskacesta.cz/stranka.py?ids=STR0000000000000053>>
48. PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
ISBN 80-7178-127-4.

49. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. s. 270. ISBN 80-7184-569-8.
50. PRUNNER, P a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. 147 s. ISBN 80-7082-979-6.
51. QUINSLAND, L. K.; VAN GINKEL, A. How to Process Experience. *The Journal of Experiential Education*, 1984, vol. 7, no. 2, p. 8-13.
52. ROWE, M. Wait time: slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education Thousand Oaks*, 1986, vol. 37, s. 43-50.
53. SCHOEL, J.; MAIZELL, R. S. Exploring Islands of Healing: New Perspectives on Adventure Based Counseling, Project Adventure, Inc., Beverly, MA 01915, 2002.
54. SELBY, D.; PIKE, G. *Globální výchova*. Praha: Grada, Praha 1994. s. 328. ISBN 80-85623-98-6.
55. SHAFTEL, F. R.; SHAFTEL, G. Rollenspiel im Dienste sozialer Werte. In: KOCHAN, B. Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Kronberg, 1975. s. 49-61.
56. SHAFTEL, F. R.; SHAFTEL, G. *Rollenspiel soziales Entscheidungstraining*. Munchen: Basel, 1973.
57. SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
58. SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995. 89 s. ISBN 80-85931-11-7.
59. SMÉKAL, V. Tvořivost a škola. In: JŮVA, V. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido 1996. s. 32-34. ISBN 80-85931-23-0.
60. STEELE, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, C. et.al. *Reading and Writing for Critical Thinking Project*. New York: Open Society Institute, 1997.
61. STERLING, S. *Sustainable education. Re-visioning Learning and Change*. Green Books. Bristol: The Schumacher Society, 2001. s. 94. ISBN 1-870098-99-4.
62. ŠEBEK, L.; VALENTA, T. Myšlenky prosáklé potem. *Gymnasion*, listopad 2004, roč. 1, č. 2, s. 103-108. ISSN 1214-603X.
63. TEMPLE, C. T.; STEELE, J. L.; MEREDITH, K. S. *Further Strategies for Promoting Critical Thinking*. Consortium for Democratic Pedagogy. New York: Open Society Institute, 1997.
64. VACEK, J. *Vybrané stati z pedagogiky. Pracovní text pro manažery sportu*. Liberec: Technická Univerzita, září 1998.
65. VASILJUK, F. J. *Psychologie prožívání*. Praha: Panorama, 1989, s. 10-11.

66. VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
67. VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova Univerzita, 1992.
68. VEDRAL, O. Co s prožitou aktivitou? *Český rozhlas*. [online] Poslední aktualizace 11. 10. 2005. <cit. 2005-10-26>
Dostupné z <http://www.rozhlas.cz/cro6/stop/_zprava/151085>
69. VOJTOVÁ, K. *Konstruktivismus ve výuce*. [online] <cit. 2005-12-05>
Dostupné z <<http://dl.cuni.cz/cuni/doc/?file=philosophy.html>>
70. VRÁTOVÁ, S. Prožitek v našem životě. *ASC*. [online] <cit. 2005-11-17>
Dostupné z <<http://www.acsczech.cz/rs/view.php?cislocclanku=2004101001>>
71. WHITEHEAD, A. N. *The aims of Education*. New York: MacMillan Co., 1957.
72. WILLSON, F. P. *A holistic Perspective*. Education 2000. Atlanta: Gate, 1991, s. 3-25.
73. ZAMYKAČOVÁ, Z. *Prožitková pedagogika* [diplomová práce]. Olomouc: UP Olomouc, 2004.
74. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. 102 s. ISBN 80-86600-16-5.
75. ŽIVNÝ, Z. Po seskoková fáze- Debriefing. *Blue Skies*. [online] Poslední aktualizace 23. 3. 2004. <cit. 2005-11-02> Dostupné z
<http://www.blueskies.cz/default.asp?menu_type=article&articles_style>